Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8570526
Centre d'intérêt: 070

Québec (Province) Ministère de l'éducation.

La formation professionnelle des jeunes : propositions de relance et de renouveau / [Ministère de l'éducation]. -- Québec : Le Ministère, d.l. 1982.
87 p. ; 21 cm.

Code: 58-1003. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-550-05218-8

Cote Dewey: 370.113'09714/03f

Descripteur(s): *Formation professionnelle *Enseignement professionnel *Jeune *Préparation à la vie adulte *Politique gouvernementale *Relations école-communauté *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Le document fait le point sur le chemin parcouru depuis la réforme scolaire des années 1960, qui demandait de considérer la formation professionnelle comme une dimension indissociable de la formation globale des personnes, et formule des propositions de relance.

Le document comprend six chapitres. Le premier rappelle brièvement quelques faits majeurs relatifs à l'état de la formation professionnelle des jeunes au Québec. En même temps qu'il précise certaines notions de base, le deuxième chapitre établit les éléments majeurs d'une problématique d'ensemble. A la lumière de ces points de repère, sont ensuite énumérées les principales mesures que, si elles reçoivent l'appui des intéressés, le ministère de l'Education est disposé à adopter et à promouvoir: les unes concernent l'éducation préscolaire et l'école primaire (chapitre troisième); d'autres concernent l'école secondaire (chapitre quatrième) et le collège (chapitre cinquième); d'autres, enfin, concernent l'ensemble du système scolaire et ses impératifs de développement et d'harmonisation (chapitre sixième).

Les propositions contenues dans le document constituent un point de départ. A l'automne 1982, elles ont fait l'objet de tables régionales et nationales où les intéressés furent invités à participer. Ce n'est qu'après ce processus de libre discussion que des décisions d'aménagement pourront être prises.

Type de document: e

EDUQ 8570526

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

La Formation professionnelle des jeunes

Propositions de relance et de renouveau

EDUQ 8570526

La Formation professionnelle des jeunes

Propositions de relance et de renouveau

Bibliothèque nationale du Québec
Dépôt légal: 2e trimestre 1982
ISBN: 2-550-05218-8

Présentation

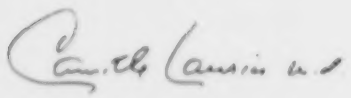
Enrichissement et accessibilité d'une solide formation de base; pleine reconnaissance de la technique et de la technologie comme composantes de la culture actuelle; hausse du niveau général de compétence et d'excellence professionnelles; poursuite concertée et mieux articulée de nos objectifs proprement éducatifs et de nos objectifs de développement culturel, social et économique; utilisation rationnelle de nos ressources de formation: telles sont les visées majeures qui inspirent ces propositions de relance et de renouveau sur la formation professionnelle des jeunes.

Des propositions, disons-nous. Car, si les problématiques de fond et les grandes orientations sont énoncées ici avec détermination et traduisent des options qui s'inscrivent dans des politiques éducatives connues et déjà en cours d'application, la porte est large ouverte à l'exploration des moyens de les mettre en oeuvre, voire de les préciser ou de les déployer. Autant il m'a paru essentiel de baliser le terrain, d'indiquer les objectifs fondamentaux, de repérer les voies d'avenir, autant il importait de laisser à la réflexion collective, que je souhaite la plus libre et la plus inventive possible, de faire surgir des suggestions prometteuses et de contribuer à identifier les gestes qu'il conviendrait de poser en priorité.

Ces propositions constituent donc un point de départ. Au cours de l'automne, elles feront l'objet de tables régionales et nationales auxquelles les intéressés seront invités à participer. Ce n'est qu'après ce processus de libre discussion que des décisions d'aménagement seront prises.

J'invite tous nos partenaires du monde de l'éducation et du monde du travail à étudier attentivement ces propositions; à se les approprier, puis-je même espérer. Et je les remercie à l'avance de bien vouloir participer aux réorientations et aux actions de relance et de renouveau qu'elles veulent susciter.

Le ministre de l'Éducation,



Camille Laurin, m.d.

Table des matières

Page

Présentation 3

Introduction 7

1. **Des faits à consigner** 11
   - 1.1 Un enjeu clef de la réforme scolaire des années 60 13
   - 1.2 Des acquis et des réussites 14
   - 1.3 Des interrogations et des inquiétudes 17
   - 1.4 Le temps d'une relance et d'un renouveau 18

2. **Les éléments d'une problématique** 21
   - 2.1 Des problèmes de vocabulaire 23
   - 2.2 Des structures et des choix de société 25
   - 2.3 Des questions de fond pour le système scolaire 27
   - 2.4 Des cibles prioritaires 29
   - 2.5 Des clarifications notionnelles 31

3. **Des propositions concernant l'éducation préscolaire et l'école primaire** 36

4. **Des propositions concernant l'école secondaire** 43

5. **Des propositions concernant le collège d'enseignement général et professionnel** 63

6. **Des propositions concernant des mécanismes généraux de développement et d'harmonisation** 73

Conclusion: des relais à assurer 83

Introduction

Le développement des ressources humaines, cette légitimation fondamentale de toute action éducative, constitue l'enjeu premier de tout débat et de toute prise de position sur la formation professionnelle. Aider quelqu'un à exercer une profession ou un métier — à s'y préparer ou à s'y perfectionner —, c'est l'habiliter à agir positivement dans le monde et dans la société, à y jouer un rôle, à y exercer une influence, à y contribuer au bien-être collectif, à s'y révéler soi-même et à s'y épanouir selon ses aptitudes, ses intérêts et ses choix.

S'il est vrai qu'on découvre le monde en le transformant et que, ce faisant, on se découvre et se transforme soi-même, on comprend mieux qu'un grand nombre de sociétés aient tenu à intégrer étroitement la formation professionnelle — à tout le moins, ses premières étapes — à l'ensemble de son entreprise éducative et de son système d'éducation. En dernière analyse, c'est que la préparation à la vie active plonge ses racines jusqu'au coeur du projet éducatif des personnes et est finalement indissociable du développement de leur pouvoir créateur et de l'ensemble de leurs démarches d'apprentissage.

Au Québec, la réforme scolaire des années '60 a résolument opté pour cette vision intégrée de la formation professionnelle comme dimension indissociable de la formation globale des personnes. Cette option, qui a commandé l'intégration institutionnelle que nous connaissons — d'une formation professionnelle qui, pour la grande majorité des candidats [1], s'inscrit ainsi à l'intérieur même des structures scolaires accessibles à l'ensemble de la population —, indique d'emblée que c'est sous l'angle de la mission éducative qu'il convient ici de faire le point sur le chemin parcouru et de formuler des propositions de relance.

Nous parlons bien d'angle d'approche, car chacun sait que l'entreprise éducative que constitue la formation professionnelle poursuit des visées pluridimensionnelles et indissociablement culturelles, sociales et économiques et, de ce fait, est à la source de retombées qui concernent tout aussi directement l'économie, le monde du travail et l'équilibre social que le niveau de développement culturel d'une société. Le moteur, l'atout

(1) Quantitativement peu développé au Québec, l'apprentissage en milieu de travail s'applique surtout aux 23 métiers réglementés de la construction, dans lesquels, en 1980, 17 185 jeunes poursuivaient une formation d'une durée variant de 2 000 à 10 000 heures. Seuls quelques autres secteurs, comme ceux de la mécanique automobile et de la coiffure, exigent également un apprentissage, placé sous la responsabilité de comités paritaires et assujetti à des décrets qui déterminent les conditions d'accès à la pratique. Une quarantaine de corporations professionnelles posent aussi certaines exigences de formation pratique avant d'admettre des candidats. L'enseignement professionnel dispensé dans le système scolaire recourt par ailleurs à des stages en milieu de travail et à des projets pratiques de fin d'études, en collaboration avec les entreprises. Le présent document ne traite pas du système d'apprentissage proprement dit, qui relève de la compétence du ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du Revenu.

premier de tous les développements, n'est-ce pas toujours et ultimement le potentiel humain, la seule richesse qui puisse générer et maîtriser son propre renouvellement? La crise économique actuelle nous le rappelle d'ailleurs cruellement, qui frappe d'abord et de plein fouet ceux et celles qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pas su ou pu se donner un niveau assez élevé et assez souple de préparation et de qualification et qui, de ce fait même, sont moins aptes à affronter efficacement une situation de récession économique et de pénurie d'emplois.

Tout donne ainsi à penser que, en formation professionnelle comme en bien d'autres champs de la vie sociale, le développement culturel est finalement moteur de développement social et économique. Aussi tout projet collectif de développement économique et de participation équitable à la richesse collective, voire d'égalisation des chances des individus et des groupes, doit-il nécessairement passer par un juste partage des chances de développement personnel et de formation — laquelle est toujours, en quelque manière, une formation professionnelle.

Le présent document comprend six chapitres. Le *premier* rappelle brièvement quelques faits majeurs relatifs à l'état de la formation professionnelle des jeunes au Québec. En même temps qu'il précise certaines notions de base, le *deuxième* chapitre établit les éléments majeurs d'une problématique d'ensemble. À la lumière de ces points de repère, sont ensuite énumérées les principales mesures que, si elles reçoivent l'appui des intéressés, le ministère de l'Éducation est disposé à adopter et à promouvoir: les unes concernent l'éducation préscolaire et l'école primaire (chapitre *troisième*); d'autres concernent l'école secondaire (chapitre *quatrième*) et le collège (chapitre *cinquième*); d'autres, enfin, concernent l'ensemble du système scolaire et ses impératifs de développement et d'harmonisation (chapitre *sixième*). En conclusion, on identifie les principaux relais qu'il s'imposera d'assurer.

1. Des faits à consigner

D'entrée de jeu, certains faits majeurs doivent être rappelés à l'attention, qui permettent de situer correctement le dossier québécois de la formation professionnelle des jeunes et d'identifier certains points de repère dont doivent tenir compte les solutions proposées aussi bien que les problématiques elles-mêmes.

1.1 Un enjeu clef de la réforme scolaire des années '60

Il convient d'abord de rappeler que la formation professionnelle a constitué un enjeu-clef de la réforme scolaire des années 60.

Peut-être cela a-t-il parfois été quelque peu perdu de vue, mais on doit se souvenir que le grand objectif de la réforme scolaire a été de doter le Québec d'un système d'éducation accordé aux exigences de la société moderne que le Québec entreprenait de devenir. À l'instar de bien d'autres sociétés occidentales fortement secouées par l'exploit du «Spoutnik», le Québec était résolu à accroître considérablement le nombre de ses ressources humaines hautement qualifiées, convaincu que là était, dans cet enjeu de développement culturel, la clef de son développement technologique, économique et social.

On a donc entrepris de construire un vaste système public et polyvalent d'enseignement secondaire. Il s'agissait de diversifier les voies de formation, d'en enrichir les contenus et d'en accroître la qualité, de les rapprocher aussi, dans le but de favoriser de véritables brassages socio-culturels, bien sûr, mais surtout pour mieux équilibrer les programmes eux-mêmes et, par là, offrir la possibilité de formations plus riches, moins unidimensionnelles. Quelques années plus tard, une réforme de même inspiration fut entreprise dans l'enseignement collégial: de la fusion des collèges classiques et des instituts de technologie, naquirent nos collèges d'enseignement général et professionnel, eux aussi fondés sur le principe de la polyvalence et sur l'idéal d'une formation plus diversifiée et plus équilibrée.

À vrai dire, la formation professionnelle a été au coeur de toute cette réforme. À titre d'enjeu et de visée de première importance, assurément. Mais aussi au plan même des réaménagements institutionnels. En effet, les écoles de métiers, les instituts de technologie et les écoles spécialisées furent pratiquement tous intégrés aux écoles secondaires polyvalentes et aux CEGEP, les programmes et les options se sont multipliés, de nouveaux objectifs de formation générale furent ajoutés aux objectifs des programmes professionnels. On voulait ainsi, en les inscrivant dans les structures elles-mêmes, promouvoir l'accès à des formations plus larges et plus polyvalentes. Aux futurs gens de métiers et techniciens, on voulait assurer une formation de base plus solide et un environnement culturel plus diversifié et plus stimulant; aux élèves inscrits dans les filières dites

générales, on voulait assurer une ouverture plus grande aux réalités techniques et un compagnonnage social plus conforme à l'image réelle de notre société.

En fait, la formation professionnelle a connu chez nous un développement intense et rapide dont on n'a pas toujours une juste idée. Administrateurs, enseignants, élèves et parents ont été appelés à s'engager dans des processus exigeants de remise en question d'habitudes et de perspectives. À telle enseigne que, en certains milieux, on a connu des essoufflements bien compréhensibles et qu'on s'est parfois surpris à regretter le temps des écoles de métiers et des instituts de technologie, alors qu'on avait l'impression de ne pas compter pour un parmi tant d'autres et de ne pas être dans un système apparemment d'abord conçu pour l'enseignement dit «général».

Fait paradoxal qu'il faudra essayer de mieux comprendre, alors que la formation professionnelle a ainsi été au centre de la réforme scolaire des années '60, le renouveau éducatif des dernières années, et plus encore au niveau secondaire qu'au niveau collégial, a traité de manière plutôt incidente les questions relatives à la formation professionnelle des jeunes. Tout se passe comme si, phénomène sans doute lui-même symptomatique, la formation professionnelle avait été, au cours des années, amenée à revivre, à l'intérieur du système scolaire, une forme d'isolement qui n'est pas sans rappeler celle que la réforme scolaire avait justement voulu surmonter. De lui réserver ainsi un traitement spécifique dénote sans doute un souci louable de respecter une situation et des exigences spécifiques; mais peut-être cela trahit-il aussi une certaine marginalisation que n'a vraiment pas voulue le projet de polyvalence de la réforme scolaire.

1.2 Des acquis et des réussites

Tout compte fait, et en dépit du sentiment d'isolement qu'ont parfois pu éprouver ses agents, le secteur de la formation professionnelle est loin de constituer un membre faible ou malade du système scolaire; surtout pas ce «tiers-monde scolaire» dont certaines surenchères verbales voudraient accréditer l'existence. L'examen des faits nous conduit plutôt à conclure à la santé et à la vigueur de ce secteur. Non pas, on le verra, que tout y aille pour le mieux dans le meilleur des mondes; mais plutôt que s'y manifeste un sérieux et s'y réalisent des cheminements pédagogiques qu'il arrive à des pédagogues et à des élèves d'autres secteurs d'envier et de souhaiter pouvoir imiter.

Quoi qu'il en soit de ce genre d'appréciations forcément toujours difficiles à mesurer, les faits sont là et témoignent de certaines réussites incontestables. Ainsi:

- Au secondaire et au collégial, les effectifs des élèves du secteur professionnel ont presque doublé au cours de la dernière décennie. Cette croissance s'est fait sentir dans toutes les régions du Québec et malgré les effets de la baisse de la natalité sur les effectifs des élèves du niveau secondaire. En 1980, le secteur professionnel regroupait 30% des élèves du deuxième cycle du secondaire public et plus de 50% des élèves des CEGEP. En 1970, les proportions correspondantes étaient respectivement de 11,3% et de 44,7%[1].

- L'accroissement de l'accessibilité scolaire et de la scolarisation des filles souhaité par le Rapport Parent constitue un objectif pratiquement atteint. À l'automne 1981, les filles représentaient plus de 50% de l'effectif des élèves du collégial, alors que, en 1979-1980, elles représentaient 48,7% de celui du secondaire. De plus, pour les mêmes années et tant au secondaire qu'au collégial, la répartition des filles entre le secteur général et le secteur professionnel n'accusait pas de différence significative par rapport à celle des garçons[2].

- Quelque trois cents écoles polyvalentes et quarante-six collèges offrent des programmes de formation dans plus de deux cents spécialités professionnelles. Le Québec y a innové de façon remarquable et remarquée, notamment dans les programmes du secteur des services.

- La quantité et la qualité des ressources affectées à la formation professionnelle des jeunes se sont sensiblement accrues. Compétence plus poussée des maîtres, qualité des équipements, construction d'ateliers modernes ont puissamment concouru à cet essor.

- Les programmes de formation professionnelle des jeunes sont disponibles gratuitement dans les institutions publiques d'enseignement. En 1980-1981, le réseau public dispensait 95,5% de l'enseignement professionnel de niveau secondaire et 90% au niveau collégial[3].

- Tant au secondaire qu'au collégial, les diplômés du secteur professionnel reçoivent une formation de base plus large. Cette formation de base favorise leur mobilité et leur capacité d'adaptation, l'une et l'autre particulièrement importantes en ces temps de difficultés économiques.

- De nombreux élèves peuvent réaliser des stages en milieu de travail, à l'intérieur de programmes qui ont été révisés pour mieux tenir compte des réalités du marché du travail.

(1) *Système d'information sur les clientèles du collégial* (SICC) et *Sommaire de l'école au 30 septembre*.

(2) *Inscription de l'élève au M.E.Q.* Année 1979-1980; *Système d'information sur les clientèles du collégial*. Automne 1980.

(3) *Sommaire de l'école au 30 septembre*.

- La coexistence du général et du professionnel, sinon toujours leur articulation très organique, a contribué à réduire l'écart socioculturel des deux types de formation et à amorcer certains liens de complémentarité.

- Les taux de passage du secondaire professionnel au collégial et du collégial professionnel à l'université ont légèrement progressé au cours des cinq dernières années, ce qui illustre la possibilité d'en arriver à un véritable déblocage. Par exemple, pour l'année 1979-1980, le taux de passage du secondaire V professionnel au collège I est de l'ordre de 11%[4], tandis que, en 1975-1976, ce taux se situait aux alentours de 7%[5].

- On a mis en place des mécanismes de concertation et de coordination entre les niveaux d'enseignement (CLESEC, CLECES) et entre les institutions d'enseignement et le monde du travail (comités consultatifs industriels, comités industrie-école, etc.). Quoique encore à parfaire, ces mécanismes ont permis certaines articulations jugées essentielles.

- Au secondaire comme au collégial — et en excluant les filières du professionnel court, dont le taux moyen de chômage des sortants s'élevait, en 1978-1979, à 31,3% chez les diplômés et à 40,1% chez les non-diplômés —, les taux de placement des finissants des programmes professionnels sont plus élevés que ceux des programmes du secteur général. Ainsi, pour les finissants du professionnel secondaire long de l'année 1978-1979, ce taux se situait aux alentours de 81%. Pour les finissants du secteur général, ce taux se situait aux alentours de 78%. Au collégial professionnel, le taux de placement était de l'ordre de 92% pour les finissants du professionnel et de 82% pour les finissants du général[6].

- Par des programmes adaptés de formation, l'éducation des adultes permet à de nombreux citoyens de poursuivre leur formation et d'acquérir ou de parfaire leurs compétences professionnelles.

Ces réalisations sont importantes. Et les diagnostics alarmistes qui n'en tiendraient pas compte passeraient tout simplement à côté de la réalité, en plus d'être injustes pour les artisans souvent courageux de cette réforme.

(4) *Système d'information sur les clientèles du collégial* (SICC) et *Sommaire de l'école au 30 septembre*.

(5) Estimations tirées de Roger LAPIERRE, *RELANCE 1976*, février 1977.

(6) Estimations tirées de Paul CORBEIL, *RELANCE, Finissants du secondaire*, janvier 1982 et *RELANCE, Finissants du collégial*, 3e trimestre 1981.

1.3 Des interrogations et des inquiétudes

Même chez ceux qui reconnaissent ces acquis et ces réussites, subsistent des interrogations et des inquiétudes, qui surgissent de constatations effectivement fort troublantes. Et certaines de ces constatations nous interrogent directement sur l'atteinte des grands objectifs d'accessibilité, d'égalisation des chances, de qualité et de polyvalence qui ont inspiré l'ensemble de la réforme scolaire des années '60, notamment au chapitre même de la formation professionnelle. Ainsi:

- Plus de 30% des sortants de l'école secondaire quittent le système scolaire sans avoir obtenu leur diplôme de fin d'études et sans être suffisamment préparés à affronter les défis de la vie active et du marché du travail[7]. Environ 60% des jeunes quittent le système scolaire sans formation professionnelle spécialisée, alors que le système d'apprentissage en industrie est pourtant très peu développé au Québec[8].

- Par des orientations hâtives, des voies cloisonnées de formation et des spécialisations prématurées, l'école secondaire a trop souvent été un niveau où l'élimination et la stratification sociale frappent durement certains groupes particuliers en raison de leur origine sociale ou de leur langue maternelle. Ainsi, les chiffres montrent que les enfants de travailleurs et les francophones choisissent davantage les formations professionnelles courtes, limitant ainsi leurs possibilités de formation ultérieure et de mobilité professionnelle et sociale[9].

- Le fait que les filles se répartissent dans un nombre relativement restreint de profils de formation professionnelle soulève le problème d'une stratification sexuelle, qui ne peut que contribuer au maintien d'une stratification sociale selon laquelle certains rôles traditionnels continuent d'être pratiquement réservés aux femmes[10].

- La formation professionnelle n'est pas encore partout reconnue comme une voie pouvant donner accès à des niveaux supérieurs de formation. On la considère trop souvent comme une voie terminale et les règles d'admission au collège et à l'université renforcent nettement cette perception. Plus encore, il arrive que l'école secondaire identifie certains programmes courts de formation professionnelle à des activités destinées à des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

(7) Travaux en cours sur le cheminement des étudiants, M.E.Q., Direction des études économiques et démographiques.

(8) CORBEIL, P., *op. cit.*

(9) Données tirées des travaux de RELANCE et des fichiers *Inscription de l'élève au Ministère* et *Sommaire de l'élève au 30 septembre*.

(10) BIGRAS, Louise, *Relance: Sur l'égalité en emploi*. Février 1982.

- À tous les niveaux, la place accordée à la technologie dans les contenus de formation, dans les approches pédagogiques et dans la reconnaissance des acquis révèle qu'on soutient encore l'hégémonie culturelle de certaines disciplines dites générales. En fait, si les établissements sont devenus polyvalents, les programmes eux-mêmes sont demeurés assez peu polyvalents et plus juxtaposés qu'intégrés.

- À l'intérieur du système scolaire, les élèves du secteur professionnel ne reçoivent pas toujours toute l'attention voulue, notamment en matière d'information scolaire et professionnelle. La formation professionnelle elle-même n'est pas toujours suffisamment reliée aux réalités de la vie active et du marché du travail.

- Plus de 40% des chômeurs québécois sont des jeunes âgés de 15 à 24 ans [11]; la plupart ne détiendraient pas de diplôme de fin d'études et n'auraient suivi aucune formation professionnelle spécialisée. Les filles demeurent la clientèle la plus touchée par le chômage et la moins bien rémunérée[12].

Somme toute, le dossier est lourd, puisqu'il pointe des lacunes aussi fondamentales que l'égalité des chances, les cloisonnements inter-niveaux et inter-secteurs, la qualité de la formation de base, les mécanismes de sélection et d'élimination, le caractère hâtif de la spécialisation, l'efficacité des pratiques pédagogiques et l'idéal de la polyvalence, voire le niveau global de qualification de la population québécoise. Cela même que nous avons depuis longtemps identifié comme des champs exigeant des actions urgentes et décisives.

1.4 Le temps d'une relance et d'un renouveau

Depuis quelques années, le Québec a entrepris de faire le bilan de la réforme scolaire des années '60 et de procéder aux relances et aux renouveaux qui s'imposent. *L'École québécoise*, les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire, *L'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, *L'École s'adapte à son milieu*, *Les Collèges du Québec*, les travaux de la Commission d'étude sur les universités ont tour à tour ponctué cette démarche collective d'approfondissement et d'ajustement, sans parler des travaux en cours avec les universités et du rapport tout récemment déposé de la Commission Jean. Dans le sillage des grandes politiques culturelles, scientifiques, économiques et sociales du gouvernement, ces études et ces énoncés ont déjà permis d'amorcer de nom-

(11) Ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du Revenu, *Le marché du travail*, Mars 1982, vol. 3, numéro 3.

(12) CORBEIL, P., *Relance 80*, Finissants du secondaire 1976-1980, 1982, pp. 23 et 25. *Relance*, Finissants du collégial, 1981, pp. 5 et 7.

breuses actions, dont on peut dire qu'elles visent essentiellement l'amélioration de la qualité et la poursuite plus efficace des grands objectifs de la réforme des années '60.

Est-ce à dire que le dossier de la formation professionnelle des jeunes arrive ainsi — encore une fois, diront certains — bon dernier dans la séquence de ces opérations de renouveau? Certains faits le donneraient à penser, mais on serait mal venu de soutenir qu'on aurait pu devancer les conclusions de la Commission Jean sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes ou encore court-circuiter les consultations en cours sur le projet de règlement des études collégiales. Plus radicalement, c'est que, aussi bien au niveau collégial qu'au niveau secondaire, certaines orientations ont déjà été prises, qui concernent la formation professionnelle et balisent déjà les champs d'intervention. Ainsi, le régime pédagogique du secondaire prévoit l'approfondissement et la prolongation de la formation de base, le report plus fréquent de la formation professionnelle spécialisée et des mesures destinées aux élèves en difficulté. Au collégial, l'accent mis sur la formation fondamentale entrainera aussi des conséquences directes sur la configuration des programmes de spécialisation professionnelle; de même en est-il de la création, auprès du Conseil des collèges, d'une commission de la formation professionnelle.

Malgré la nécessité d'attendre les résultats de certaines opérations en cours, la formation professionnelle n'a donc pas été vraiment oubliée dans tous ces travaux de renouveau. Le fait qu'on ait dû consentir ainsi à un certain décalage des prises de décisions témoigne sans doute de ce qu'on n'a peut-être pas encore su trouver toutes les modalités souhaitables et souhaitées d'articulation et d'intégration. Mais cette période supplémentaire de réflexion, comme aussi les leçons qui se dégagent des premières implantations des mesures prévues pour l'enseignement dit général, indique que le dossier de la formation professionnelle des jeunes nous renvoie d'emblée vers une définition renouvelée de l'école elle-même et vers une nouvelle saisie des grands objectifs de l'ensemble du renouveau scolaire. En effet, et déjà les seuls faits rapportés plus haut y invitent manifestement, les données relatives à la formation professionnelle qui suscitent les inquiétudes les plus vives sont aussi celles qui soulèvent les questions les plus aiguës sur l'atteinte des objectifs de l'éducation scolaire elle-même. Et cela n'a rien d'étonnant, tellement est étroite la liaison que nous avons voulu établir entre la formation professionnelle et le système scolaire, tellement aussi sont inextricablement liés, dans un système scolaire comme le nôtre, le sort de la formation professionnelle et celui de la formation dite générale, voire de l'école elle-même. À vrai dire, traiter ici de formation professionnelle nous conduit inévitablement à revenir sur les orientations prises pour l'ensemble de l'école et du collège québécois. Et, du coup, à en voir peut-être mieux et plus concrètement encore toutes les

exigences. Telle pourrait même bien être là une des contributions majeures du secteur professionnel au progrès de l'ensemble du système scolaire.

En raison de la mission confiée au système scolaire d'assurer la formation professionnelle initiale des jeunes, la relance et le renouveau envisagés ici seront d'abord et fondamentalement d'ordre éducatif et pédagogique et découlant directement de la mission culturelle et éducative. Assurer à chacun la possibilité de se développer le plus intégralement possible et d'acquérir les niveaux de compétence qui correspondent à ses aptitudes et à ses goûts, assurer à la collectivité des ressources humaines disposant du niveau le plus élevé possible de formation humaine et de qualification professionnelle: voilà bien des objectifs qui nous placent au coeur de la mission culturelle et éducative.

Et voilà, tout uniment, qui nous plonge aussi au coeur des enjeux du développement social et économique. *Bâtir le Québec*, l'énoncé gouvernemental de politique économique, l'avait très bien vu, qui n'hésitait pas à affirmer que «la qualité de la ressource humaine est essentiellement constituée des capacités acquises par la population active grâce à la qualité et au niveau élevé de son éducation» (p. 139). Et chacun sait que les ressources humaines constituent l'élément moteur le plus déterminant de tous les développements. C'est pour cela que, lors même qu'elle est d'abord éducative, une relance de la formation professionnelle jette les bases et les conditions pour ainsi dire préalables de tout progrès économique.

Certes, il est bien connu qu'aucune politique de formation professionnelle ne peut être, de soi et à elle seule, créatrice d'emplois ou même créer seule l'équilibre de l'offre et de la demande de main-d'oeuvre: dans la plupart des pays industrialisés, là même où l'on table sur la formation professionnelle comme moyen de progrès et de développement, on reconnaît d'emblée qu'elle ne peut pas se substituer à une politique de développement économique ou à des plans de relance économique et industrielle, ces vecteurs premiers de toute création d'emplois. Elle ne peut pas davantage remplacer les mesures d'aide sociale ou une politique globale de la population ou de la main-d'oeuvre. Mais, à n'en pas douter, elle est au confluent de toutes ces entreprises essentielles. Ou mieux: elle peut, à bien des égards, en constituer la pierre d'angle, ce sans quoi tous les projets collectifs risquent de dégénérer en rhétorique ou en rêves fumeux. Et un rêve devient fumeux quand il n'y a pas d'humains capables de le porter et aptes à en entreprendre efficacement la réalisation.

2. Les éléments d'une problématique

Les faits ne commandent jamais d'eux-mêmes tel ou tel type spécifique de relance ou de renouveau. Il faut qu'ils aient d'abord été lus à la lumière de points de repère, qu'ils aient été reliés les uns aux autres comme les éléments à un ensemble. Mieux: à la façon d'indices, qui prennent sens grâce à l'explication qu'ils suggèrent — qu'ils «indiquent», justement —, se renforçant les uns les autres par cette convergence même.

Les démarches de renouveau pédagogique entreprises chez nous et dont nous avons fait état plus haut ont beaucoup contribué à faire émerger certains de ces fils conducteurs. Et, ainsi qu'on l'a déjà laissé entendre, tous ces indices convergent vers une cible majeure d'intervention: l'école et le collège eux-mêmes, et jusque dans leurs secteurs d'enseignement dit général.

2.1 Des problèmes de vocabulaire

Reconnaissons-le tout de suite: les mots eux-mêmes sont piégés. Dans le langage courant comme dans les langages spécialisés de l'éducation et du travail, le mot «professionnel» comporte des acceptions dont la variété et la confusion sont elles-mêmes significatives.

Le mot «professionnel» apparaît aussi bien pour désigner le «professionnel court» du niveau secondaire que les facultés universitaires habilitant leurs diplômés à accéder à certaines corporations. Il est parfois identifié à «technique», parfois à «pratique», parfois à «préparatoire à l'exercice d'un emploi». Il est opposé tantôt à «général» — comme dans «collège d'enseignement général et professionnel» —, tantôt à «académique» — il y aurait des matières «académiques» —, tantôt «amateur» — il y a des façons de se comporter qui seraient plus «professionnelles» que d'autres —, tantôt à homme ou femme de métiers — certaines publicités s'adressent en priorité à des milieux «professionnels». On parle du «professionnel court» et du «professionnel long», des organisations et des corporations professionnelles, de l'«Office des professions», des «professions libérales», du corps d'emploi ou du syndicat des «professionnels», de formation professionnelle en industrie, de maîtrise ou de doctorat «professionnels», d'information scolaire et professionnelle, etc. Sont parfois aussi dites «professionnelles» aussi bien l'initiation ou la préparation de base à la vie active que la formation spécialisée conduisant à l'exercice d'un emploi spécifique. Dans le système scolaire, le «général» est très souvent lui-même considéré comme une étape, voire comme un préalable d'une formation qui s'appellera par la suite «professionnelle», tant et si bien que «professionnel» devient souvent synonyme de «terminal»; ce qui n'empêche pas que des formations dites «générales» préparent effectivement à l'exercice d'un emploi. Sans compter que toutes ces significa-

tions s'enrichissent couramment des connotations les plus paradoxales, les unes très valorisantes, les autres carrément dévalorisantes.

Nous sommes en plein paradoxe sémantique et il n'est pas facile de s'y retrouver, qu'on soit spécialiste ou profane. Pourtant, la plupart des gens perçoivent que ce qui est ultimement en cause, c'est la longueur des voies de formation — longueur qui est tout aussi bien largeur et profondeur — et ce que cette longueur permet d'acquisition de qualifications, de mobilité horizontale et verticale, et donc aussi d'accès à des emplois plus ou moins élevés dans les hiérarchies du marché du travail, plus ou moins gratifiants et socialement reconnus, plus ou moins rémunérateurs aussi. Toute formation qui irait au bout d'elle-même finirait donc, du moins dans ses dernières étapes, par être professionnelle: même les maîtrises et les doctorats dans les disciplines les plus abstraites ne préparent-ils pas eux-mêmes à la pratique d'un métier, celui de la recherche?

Beaucoup d'éléments donnent ainsi à penser que, à tout le moins dans les faits, le «professionnel» du système d'éducation désigne les diverses voies de sorties de cheminements d'apprentissages conçus selon des paliers comportant chacun un tronçon «général», qui conduit à une formation professionnelle ultérieure, et une branche «professionnelle», qui donne accès à des fonctions et à des emplois plus ou moins «élevés», selon qu'on a accédé à un niveau plus ou moins avancé de formation. Quand elle est elle-même voie terminale, comme cela se produit pour la majorité de la population, la voie générale devient alors aisément une voie tronquée ou incomplète. Et cela, d'autant plus que, parce qu'elle est d'abord conçue en fonction des suites qui lui seront données ultérieurement — par une minorité, d'ailleurs —, cette voie «générale» ne permet pas d'acquérir une compétence professionnelle proprement dite. Il arrive alors qu'un grand nombre de jeunes entrent dans la vie active et sur le marché du travail avec une formation qui équivaut pratiquement aux premières étapes de la formation de base que d'autres, souvent plus par situation sociale que par talent personnel, auront la possibilité de compléter ultérieurement dans une perspective plus «professionnelle». Certains auront pu bénéficier plus tôt d'une formation proprement «professionnelle». Mais, trop souvent, en raison de la minceur de la formation de base acquise, cette formation ne les conduira pas très loin, surtout pas à des niveaux supérieurs du système scolaire où s'offrent des programmes de formation professionnelle plus poussée.

Une cohérence se dégagerait donc à l'analyse. Par-delà l'apparente confusion du chassé-croisé des signifiants et des signifiés, elle nous renverrait aux structures mêmes du système scolaire et, à travers ces structures, à l'ordre culturel, social et économique dont, consciemment ou non, nous assumons collectivement le choix et les conséquences.

2 ? Des structures et des choix de société

Au Québec comme en bien d'autres sociétés, ces paradoxes sémantiques et les réalités systémiques qu'ils recouvrent sous-tendent et reflètent tout à la fois des *systèmes socioculturels de valeurs* qui, à travers une hiérarchisation plus ou moins explicite des disciplines et des types de formation, portent finalement sur une certaine conception de ce qui fait la valeur des personnes ou des types d'humanité, voire sur le contenu même des modèles culturels officiellement proposés.

Certaines disciplines apparaissent ainsi comme plus nobles que d'autres et, de ce fait, sont proposées ou imposées à quiconque veut accéder à des niveaux supérieurs de formation. Ceux qui n'y réussissent pas doivent quitter le système, en empruntant, s'ils en ont la possibilité ou s'il n'est pas trop tard, la prochaine voie de sortie — «professionnelle» —, avec peu ou pas d'espoir de pouvoir éventuellement rentrer dans le système de formation. En revanche, d'autres disciplines — ou mieux: d'autres techniques — sont déclarées ne pas faire partie du tronc central de formation et, de ce fait, ne sont ni imposées ni offertes à ceux qui peuvent «faire plus» et aller plus loin.

Ce problème des disciplines de base est délicat et difficile. Car tout n'y est pas affaire d'imposition arbitraire de matières. Certaines disciplines sont effectivement plus fondatrices et intégratrices que d'autres, parce qu'elles en sont la condition d'accès ou le lieu de cohérence, ou encore parce qu'elles visent des apprentissages liés à des comportements et à des habiletés nécessaires au développement de la personne et à la vie en société. Maîtriser sa langue — et d'autres langues —, savoir lire, écrire, compter, connaître et comprendre ses origines, son environnement naturel, culturel, social, économique, être conscient des enjeux de la vie humaine, apprendre à faire des choix réfléchis, etc. tout cela n'est-il pas important, essentiel même? Et n'est-ce pas en raison de cette importance que certaines disciplines ont été depuis longtemps «anoblies» et inscrites dans les matières «générales» ou «académiques»? Sans doute. Mais sans doute aussi a-t-on ainsi favorisé un double enfermement, dont une bonne partie de la population et, à vrai dire, l'ensemble de la société elle-même continuent de faire les frais.

Enfermement dans des disciplines «classiques» et donc dans certaines manières d'appréhender le réel, d'abord. En effet, si l'approche scientifique a, relativement récemment, acquis droit de cité dans les curricula de base, on ne peut pas en dire autant des techniques et des technologies; et à une époque, pourtant, où la culture planétaire est devenue, dans ses messages comme dans ses médias, profondément technologique. Enfermement dans des approches pédagogiques, aussi. Puisque, étroitement liées aux «disciplines nobles» elles-mêmes, des voies d'apprentis-

sage ont été privilégiées, qu'on ne saurait aisément définir avec précision, mais que suggèrent assez bien des qualificatifs comme «littéraires», «académiques», «classiques», voire «humanistes» — comme si l'humanisme était d'une seule époque. De ces deux enfermements, bien des élèves, aussi bien du «général» que du «professionnel», ont subi les inconvénients et les ont portés leur vie durant, y ayant parfois laissé jusqu'à leur curiosité et leur goût d'apprendre. Ici comme ailleurs, l'histoire de la formation professionnelle est, pour une bonne part, l'histoire des cloisonnements et de la hiérarchisation des niveaux et des types d'enseignement.

Elle est aussi l'histoire d'un facteur majeur de *découpage social*. Et parler de découpage social, c'est toujours, d'une façon ou d'une autre, parler de formes plus ou moins masquées de sélection, d'élimination et de stratification, où les idéaux d'égalité, de justice, d'accessibilité et de démocratisation sont aisément oubliés, sinon bafoués. Et cela, autant au plan économique qu'au plan culturel, puisqu'il demeure globalement vrai que ceux qui accèdent à des niveaux supérieurs de qualification accèdent aussi plus facilement à des emplois plus rémunérateurs, parce que plus productifs et multiplicateurs, et ont ainsi plus de chance d'échapper au fléau du chômage. Au Québec, d'ailleurs, les chiffres montrent à l'évidence que l'établissement de liens étroits entre formation professionnelle et découpage social n'a rien de théorique — d'«académique», si l'on peut risquer ici ce mot. En effet, on y constate globalement que plus on est socio-économiquement à l'aise, plus longtemps on essaie de faire instruire ses enfants; que, significativement plus que les francophones, les anglophones dirigent leurs enfants vers des formations plus longues et moins rapidement «professionnelles»; que les choix de certains profils professionnels sont encore très entachés de ségrégation sexuelle.

L'étude de la situation de la formation professionnelle débouche ainsi directement sur des enjeux sociaux de *développement des ressources humaines*. Et cela, autant au plan individuel de l'épanouissement des aspirations et des potentialités — et donc de la qualité de vie des individus — qu'au plan collectif du niveau général de développement culturel, scientifique et technique — et donc de la qualité de vie de la collectivité. Dans un monde techniquement de plus en plus sophistiqué où il devient de plus en plus évident que les premières ressources sont les ressources humaines, on n'a pas à démontrer l'importance du développement de la compétence, de l'autonomie et de la mobilité des personnes. Humanisme, social-démocratie, écologie et idéologies de la croissance se rejoignent ici sans grande difficulté et témoignent en convergence que les formations trop courtes et appuyées sur des bases mal assurées handicapent, dès le départ, ceux qui s'y engagent sans préparation suffisante.

Ces inégalités culturelles, sociales et économiques situent d'emblée la formation professionnelle au coeur des enjeux de *développement économique*. Beaucoup moins, comme le voudraient certaines analyses superficielles, par la nécessité d'assurer une étroite correspondance entre des emplois spécifiques et les profils de formation professionnelle que par la nécessité de hausser le niveau général de formation et de compétence, d'accroître le nombre de personnes hautement qualifiées, d'assurer au plus grand nombre la formation de base qui permet la mobilité, l'adaptation au changement, l'autonomie, l'esprit d'initiative et l'intelligence dans l'exercice des tâches. On connait de mieux en mieux la rentabilité économique de formations de base plus riches et plus longues, moins immédiatement axées sur des objectifs «pointus» et plus ouvertes à de multiples auto-développements. On connait aussi de plus en plus les coûts humains, sociaux et économiques énormes de programmes de formation d'adultes qui consistent en incessantes et fastidieuses récupérations de formations de base tronquées, non acquises au moment où elles auraient dû ou pu l'être. Chacun sait que l'école ne crée pas les emplois. Mais on sait aussi qu'elle peut accroitre l'«employabilité» des individus et qu'elle peut, si elle accepte de voir à plus long terme, former des gens mieux «équipés» devant les défis de la vie, y compris celui d'avoir à se trouver ou même à créer de l'emploi.

2.3 Des questions de fond pour le système scolaire

Voilà donc que, au terme d'un détour qui n'en est pas vraiment un, l'école, et avec elle l'ensemble du système scolaire, revient au centre de nos propos. C'est que la problématique esquissée soulève des questions qui concernent directement l'école elle-même, ses finalités et ses objectifs, ses pratiques pédagogiques, ses structures d'organisation. L'ensemble du système d'éducation aussi, qui est ainsi remis devant ses grands objectifs de démocratisation, d'accessibilité, de polyvalence, de hausse du niveau général de scolarisation et de formation, de valorisation de la formation de base ou fondamentale, tous des éléments de ce qui a été identifié comme les visées majeures d'un retour à l'essentiel et de la construction d'une cité éducative.

Les *finalités et les objectifs* de l'école, disons-nous d'abord. Ces finalités et ces objectifs tiennent essentiellement dans la formation intégrale des personnes. Ce qui signifie que l'école doit préparer à assumer pleinement l'ensemble des dimensions de la vie humaine, y compris celles qui ont trait à la vie active, à l'exercice de rôles et de fonctions dans la société, à la participation au monde du travail et de la production. Les aspects culturels de cette préparation sont eux-mêmes pluridimensionnels et l'école manquerait à sa mission si elle excluait de la culture des dimensions aussi importantes que la technique et la technologie, comme si les «humanistes» d'aujourd'hui n'avaient pas aussi à se mouvoir à l'aise dans

un monde où la technologie est devenue une composante déterminante de la vie quotidienne.

Toutes les dimensions de la culture et de la vie: oui, et pour tous. L'école ne peut pas être conçue d'abord ou surtout en fonction de ceux qui accéderont aux niveaux supérieurs de formation. Elle doit être au service de tous, y compris de ceux qui ne souhaiteraient ou ne devraient peut-être pas la quitter, comme de ceux qui, l'ayant quittée, voudraient y revenir. Au lieu de sélectionner, d'éliminer ou d'abandonner, l'école ne doit-elle pas promouvoir, stimuler, accompagner? Et s'il est une émulation qu'elle peut légitimement consacrer, ce ne peut être que celle de l'excellence, qui est tout le contraire de l'élitisme social ou de la course à obstacles. C'est le plus grand nombre possible qu'elle doit conduire le plus loin possible dans le développement et la maîtrise de leurs potentialités et à qui elle doit permettre une formation de base la plus riche et la plus solide possible, comme aussi une formation professionnelle appropriée et ouverte à de nouveaux perfectionnements.

Les faits tendent à montrer que les problèmes les plus aigus de la formation professionnelle des jeunes sont peut-être ultimement les problèmes de l'école elle-même. Se pourrait-il que l'école n'ait pas assumé toutes les implications des grands choix éducatifs que nous avons faits? Se pourrait-il que, plus ou moins à notre insu, elle soit elle-même un instrument des hégémonies culturelles, des découpages sociaux et des disparités économiques que ses agents sont les premiers à dénoncer? Se pourrait-il que, après avoir démocratiquement ouvert ses portes à tous, elle cloisonne et discrimine discrètement, au nom de valeurs qui serviraient surtout des groupes finalement minoritaires, compromettant ainsi le niveau général de développement de la collectivité? En soulevant ces questions, le dossier de la formation professionnelle remet l'école devant ses objectifs fondamentaux.

Il interroge aussi l'ensemble de nos *pratiques pédagogiques*. Car tout le monde sait bien que c'est l'échec ou l'ennui au «général» qui pousse bien des jeunes vers certaines formations dites professionnelles, mais souvent trop courtes et trop étroites pour être vraiment rentables. C'est sans doute encore plus souvent la faible connaturalité qu'ils ressentent envers les méthodes et les approches pédagogiques privilégiées, les unes jugées trop abstraites ou théoriques, les autres trop «scolaires», linéaires ou décrochées de la vie quotidienne, voire négatrices de la réalité corporelle elle-même. Et les effets sont encore plus néfastes lorsque, au lieu d'aller en formation professionnelle, les jeunes quittent tout simplement l'école. Se pourrait-il que, même dans les disciplines qu'elle considère comme fondamentales et qu'elle rend obligatoires, l'école déclare trop vite forfait pour un trop grand nombre de jeunes? Se pourrait-il qu'elle les

laisse alors doublement démunis, privés tout à la fois des apprentissages de base et de préparation professionnelle adéquate? Est-il donc si difficile, quand aucun handicap notable ne compromet de tels apprentissages élémentaires, d'apprendre à parler, lire, écrire, calculer, à mener une vie normale de citoyenne et de citoyen, à connaître ses droits et ses devoirs, à être travailleur, consommateur, électeur un peu averti?

Ces questions rejoignent aussi, on le comprend aisément, les *structures d'organisation* et les régimes pédagogiques de l'école. Car on est en droit de penser que les hiérarchisations et les cloisonnements culturels et socio-économiques dont on a parlé ont leurs corrélats, sans doute aussi leurs renforcements, dans l'organisation scolaire elle-même. Se pourrait-il que l'école elle-même réduise artificiellement les contenus de la formation de base, privilégie et impose des cheminements dans lesquels seule une minorité est vraiment à l'aise, érige des barrières entre les voies de formation, crée des voies sans véritable issue et laisse de nombreux étudiants sans préparation suffisante à la vie active? Se pourrait-il que, par des systèmes contraignants de préalables et parce qu'il ne prévoit pas toutes les passerelles qu'il faudrait, le système scolaire décourage ou même empêche les changements d'itinéraires et les retours à l'école? Se pourrait-il que, même dans son cadre d'organisation, l'école institue ainsi des discriminations socioculturelles qui reflètent et confirment à la fois des clivages sociaux et sexuels qu'elle a justement mission de surmonter?

Sous quelque angle qu'on le considère, c'est à l'inspiration et aux structures du système scolaire que nous renvoie le dossier de la formation professionnelle des jeunes, du moins dans un contexte où le système scolaire s'en est vu confier la responsabilité. Prétendre en traiter à part, comme de quelque secteur plus ou moins autonome pour lequel il suffirait de prévoir quelques aménagements spécifiques, ce serait ne rien résoudre des questions qu'on vient d'évoquer et qui, à n'en pas douter, rejoignent les racines mêmes des principaux problèmes qui affectent le système de formation professionnelle des jeunes. Non pas que ces problèmes puissent être noyés dans le grand tout du système scolaire; non, car certains peuvent et doivent connaître des dénouements particuliers. Il s'agit plutôt de donner à ces solutions particulières toutes les chances de porter leurs fruits et, pour cela, c'est sur certaines données de base du système scolaire qu'il faut se repencher, dans le sillage de ce qui a été entrepris par *L'École québécoise* et *Les Collèges du Québec*.

2.4 Des cibles prioritaires

La problématique adoptée ici invite d'elle-même à privilégier certains problèmes, qu'elle identifie ainsi comme des cibles prioritaires autour desquelles articuler les orientations et les mesures contenues dans les présentes propositions. Ainsi:

- Une attention particulière doit être accordée à *l'école secondaire*, où se jouent et se déterminent les sélections sociales et culturelles les plus marquantes pour l'avenir. Attention particulière ne signifie pas attention exclusive, car l'école primaire prépare souvent cette sélection et le collège l'intensifie pour ceux qui y parviennent. Mais tout indique que c'est à l'école secondaire que se posent, pour la très grande majorité de la population, les principaux problèmes d'orientation, de formation et de préparation à la vie active, puisque cette majorité ne va pas au-delà de l'école secondaire.

- C'est le *contenu même de la formation de base* offerte à tous les jeunes qui doit être reconsidéré et, au besoin, ajusté et complété. L'école prépare-t-elle valablement à la vie active ou est-elle faite surtout pour ceux qui se sentent à l'aise dans certaines disciplines socioculturellement valorisées et qui iront plus loin dans le système scolaire? Il faut réviser les titres de noblesse et voir à ce que l'école fasse leur place aux activités de formation à caractère technique et prépare adéquatement à la vie active; et tous les jeunes doivent pouvoir en profiter.

- Il y a encore chez nous un problème de *scolarisation* et de hausse du niveau général de formation et de qualification. On se préoccupera donc de la qualité et de la richesse de la formation de base offerte à tous; et cette qualité et cette richesse ne sont pas totalement dissociables de la durée de cette formation. Chance doit être donnée à tous de profiter de cette formation de base qui rend possibles les perfectionnements ultérieurs et qui, pour tout dire, permet de vivre normalement dans des sociétés devenues fort complexes. Le diplôme d'études secondaires ne doit pas être considéré comme un luxe, non plus que la nécessité d'accroître les taux de passage du secondaire au collégial, ces tournants majeurs — et les plus dévastateurs pour certains groupes — de tout le système scolaire.

- On se penchera attentivement sur les *cloisonnements* qui, à l'intérieur d'un même niveau d'enseignement, contrent les efforts de polyvalence et appauvrissent les contenus de formation, comme aussi aux cloisonnements qui, entre les niveaux du système, compliquent encore considérablement l'acquisition de compétences plus poussées ou le retour au système scolaire. Il faut remettre en cause le caractère terminal dont on grève trop de profils de formation.

- On ne perdra pas de vue que le *renouveau sera pédagogique* ou qu'il n'y aura pas de vrai renouveau. Par-delà tous les aménagements institutionnels qu'on puisse imaginer, se profile l'inéluctable nécessité d'un renouveau de la qualité et de la diversité des pratiques pédagogiques, grâce auxquelles plus de jeunes devraient pouvoir pleinement profiter de leur passage à l'école. Les maîtres de l'enseignement dit général seront donc ici aussi directement interpellés que ceux du secteur professionnel,

s'il est vrai que c'est l'ensemble du projet scolaire qui doit renouveler sa perception et son accueil de la formation professionnelle.

- On veillera à ce que la possibilité d'une *formation professionnelle* vraiment gratifiante ne soit pas réservée à ceux qui pourront accéder à des niveaux supérieurs de formation. Il importe que chance soit donnée à tous d'acquérir à tout le moins un minimum de formation préparant valablement à l'exercice de certains emplois. Autant il faut veiller à ce que cette formation profesionnelle s'appuie sur une solide formation de base et ne soit pas prématurément acquise, autant il faut voir à ce qu'elle soit soigneusement dispensée et encadrée, à la manière d'un atout important offert aux jeunes en formation. À la manière, aussi, d'une dimension importante de la mission confiée au système scolaire. On s'emploiera aussi à favoriser l'élargissement et la diversification des choix professionnels faits par les filles.

2.5 Des clarifications notionnelles

Au terme de ces premières analyses et au seuil de l'énoncé des propositions de relance, il importe d'arrêter un certain nombre de définitions générales, histoire de contribuer à surmonter les ambiguïtés sémantiques dont il a été fait état et de lancer le débat en des termes qui soient les plus clairs possible.

Certes, personne ne peut prétendre délimiter d'autorité les frontières sémantiques de notions dont le contenu et le pouvoir d'évocation échappent manifestement à toute tentative d'enfermement ou de réduction. On peut et on doit tout de même définir le plus nettement possible ce dont on veut parler. D'ailleurs, dans le monde des mots comme dans celui des idées, on ne part jamais vraiment de zéro, les unes et les autres s'élaborant, se précisant et s'accréditant à la faveur de courants qui prennent forme et s'affirment peu à peu dans le discours collectif. Les définitions adoptées ici tiennent largement compte de l'évolution de ce discours. Ainsi, on verra essentiellement dans...

- la *formation de base*: une formation qui, par-delà toutes les distinctions qu'on peut faire entre les disciplines et entre les champs du savoir, voire entre les types de formation, vise l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires à l'exercice des divers rôles sociaux de tout citoyen et à la poursuite d'études ultérieures. Ce concept a récemment été mis en valeur par la Commission Jean, mais on peut dire qu'il traduit des préoccupations et des tendances largement partagées, ici comme ailleurs, dans les milieux d'éducation. C'est que, de plus en plus, on se rend compte que les «matières de classe» et les curricula de formation ne cernent pas toujours correctement l'ensemble des connaissances et des habiletés de base dont tout individu a besoin pour faire son chemin dans la vie. L'énumération des composantes de cette formation de base peut

varier, mais on y retrouve ordinairement des éléments relatifs à la découverte de soi, à l'acquisition de connaissances de base, à la maîtrise des langages, au développement de la créativité, de l'initiative et du sens critique. Tous des éléments que retient la définition de la Commission Jean et qui rejoignent assez fidèlement cela même que, si l'on ne s'obstine pas trop à distinguer «général» et «professionnel» ou «général» et «technique», on inclut encore souvent sous le vocable de «formation générale».

- la *préparation à la vie active*: l'acquisition de connaissances utiles à tout citoyen et facilitant l'intégration sociale et professionnelle. Cette préparation porte, en particulier, sur la connaissance des lois et règlements du monde du travail ou relatifs à la santé et à la sécurité, sur l'initiation aux réalités industrielles et économiques, sur les caractéristiques de la main-d'oeuvre, etc.

  Cette préparation à la vie active est le plus souvent considérée comme un élément de la formation générale ou de la formation de base. À la vérité, et par-delà les accents différents suggérés par ces rapprochements, une conviction partagée semble se dégager, qui affirme la nécessité pour toute formation d'être, dans son inspiration et dans ses contenus, une préparation à la vie réelle, attentive à l'ensemble des dimensions que tout individu doit assumer, notamment celles qui concernent son insertion sociale et professionnelle.

- la *formation à la technique ou à la technologie*: une formation qui permet d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés dans le vaste secteur des techniques ou des technologies, lequel constitue une dimension essentielle de la culture contemporaine. Sous peine d'être détournée de sa spécificité même, cette formation ne saurait être faite de manière purement théorique, une certaine manipulation constituant ici une composante essentielle des modes techniques d'appréhension du réel.

  Dans le contexte culturel actuel, une formation à la technique ou à la technologie fait manifestement partie de la *formation de base* nécessaire à l'épanouissement harmonieux de tout individu, comme aussi à son insertion positive dans l'environnement social et culturel. Elle fait aussi partie de ce qu'on peut considérer comme la *formation générale*, qui initie à un ensemble varié d'approches du réel et devrait sous-tendre toute formation de type spécialisé. Cette formation technique ou technologique peut également être un lieu d'authentique *formation fondamentale*, c'est-à-dire d'une formation axée sur les concepts de base et les fondements des savoirs et des techniques, plutôt que sur les seules habiletés qui s'y rattachent, dont le Livre blanc *Les Collèges du Québec* a fait la caractéristique de la formation dispensée au niveau collégial.

- la *formation professionnelle*: un processus qui a pour but de permettre d'acquérir ou d'accroître les connaissances, les habiletés et les facultés créatrices requises pour assumer pleinement un rôle sur le marché du travail; une formation «reliée à l'emploi», comme vient de le proposer la Commission Jean.

  Cette définition a le triple avantage de distinguer formation professionnelle et formation à la technique ou à la technologie; de ne pas restreindre la formation professionnelle à l'acquisition pragmatique d'habiletés liées à l'exercice de certains gestes techniques étroitement considérés, la préparation à l'emploi exigeant un ensemble finalement varié et complexe d'aptitudes; de surmonter l'opposition artificielle qu'on établit souvent entre la formation professionnelle et une formation «générale» qui, elle, prétendrait ne pas préparer aussi à la vie active. Elle permet surtout de ne pas restreindre indûment le contenu du concept de «compétence professionnelle» et de ne pas dissocier les objectifs de développement intégral de la personne des objectifs de préparation plus ou moins directe à l'emploi.

  La formation professionnelle ainsi définie peut comporter *plusieurs niveaux* d'approfondissement et de spécialisation.

  Il y a la *formation professionnelle de base*, qui permet d'acquérir des savoirs fondamentaux et des habiletés de base, de développer ses facultés créatrices, de se préparer à remplir des fonctions communes à plusieurs types d'emploi; tous des éléments de formation que l'on peut qualifier de «transférables» et qui sont de nature à faciliter l'adaptation, la mobilité, le recyclage et le perfectionnement. Cette formation professionnelle de base s'acquiert ordinairement à la faveur de contenus fondamentaux — «transversaux» —, dont les applications ne sont pas spécifiques à un métier, à une profession ou à une fonction de travail. Elle recoupe certains objectifs de la formation de base tout court; à vrai dire, elle est, même dans son lien plus direct à l'emploi, une formation de base.

  Il y a aussi la *formation professionnelle spécialisée*, plus ou moins spécialisée, qui prépare à l'exercice de compétences plus ou moins précisément définies et exigeant des aptitudes plus ou moins spécifiques. La spécialisation est toujours relative et apparaît ainsi comme l'entrée progressive dans des champs qui vont du commun au particulier et qui permettent d'exercer des fonctions de travail plus ou moins complexes; ce qui ne signifie d'ailleurs pas qu'on aille ainsi du plus large au plus étroit, la spécialisation la plus poussée exigeant elle-même une approche de base large et profonde.

Ces quelques repères notionnels devraient permettre de procéder à l'énoncé de propositions de relance et de renouveau. Ce n'est pas que toute lumière soit dès lors faite sur tous les concepts relatifs à ces matières. Mais, puisqu'il ne s'agit pas d'arrêter ici quelque glossaire que ce soit, ces points de référence devraient rendre possible une intelligence commune des orientations et des mesures proposées.

3. Des propositions concernant l'éducation préscolaire et l'école primaire

Il peut paraître à première vue étrange de traiter de l'éducation préscolaire et de l'école primaire dans un énoncé de propositions concernant la formation professionnelle. A première vue seulement faut-il dire, car la problématique esquissée au chapitre précédent permet de comprendre aisément que le destin scolaire et social de bien des jeunes se joue, pour le meilleur et pour le pire, dès les premières années de fréquentation scolaire, sans doute même avant.

A vrai dire, il ne s'agit pas ici d'orientations et de mesures qui pourraient figurer directement dans une politique de formation professionnelle. Mais, dans la mesure où les voies de formation professionnelle de l'école secondaire ont trop souvent servi de moyen de sélection, de cheminement scolaire allégé et même de lieu d'attente, dans la mesure aussi où se déterminent très tôt les stratifications sociales et sexuelles que l'on sait, il est évident que les années de préscolarisation et de première scolarisation doivent faire l'objet d'un examen attentif. Les résultats d'une étude récemment menée par l'INRS-Éducation[1] sur les caractéristiques des élèves du professionnel court indiquent d'ailleurs clairement que ces élèves, comme aussi ceux qu'on dirige vers les «voies pratiques», ont connu, dès les premières années de l'école primaire, des problèmes scolaires et accumulé des retards qui ont déterminé leur orientation ultérieure. Tout se passerait donc comme si bien des individus étaient dirigés vers certains programmes dits professionnels, après avoir été déclarés inaptes à poursuivre la voie commune. Le destin de nombreux élèves ne serait donc pas étranger à des difficultés, à des blocages, à des attitudes, voire à une névrose de l'échec, qui finissent par convaincre l'individu et son entourage que la réussite scolaire et sociale ne peut pas être envisagée avec réalisme.

Il est même arrivé que le système scolaire confirme, systématise et renforce ces formes obscures de sélection et d'élimination. Des mesures correctives ont bien été arrêtées et amorcées, mais on se souvient de certaines pratiques naguère encore courantes dès les premières années d'école, comme l'application et l'interprétation souvent rapide de tests d'«intelligence» ou d'aptitudes, la constitution de groupes d'élèves déjà marqués au signe de la lenteur et de l'échec, l'importance déterminante accordée aux résultats en mathématiques en 6e année du primaire, l'absence de pratiques ou d'aménagements pédagogiques suffisamment adaptés et efficaces. Des catégorisations hâtives ont ainsi été souvent reconnues et ont conduit à des catégorisations correspondantes des services éducatifs. Les redressements en cours s'imposaient d'autant plus que ces pratiques institutionnelles venaient le plus souvent reproduire et

(1) Marcelle HARDY-ROCH et autres. *Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire*. Rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires. Québec, MEQ, 1981.

consacrer des inégalités et des clivages découlant directement de l'origine et de la situation socio-économique des élèves concernés. Cela aussi, les travaux déjà cités le confirment, en montrant que l'orientation vers les «voies pratiques» et le «professionnel court» est surtout le fait de jeunes provenant de milieux familiaux peu scolarisés et de situation économiquement faible ou plus que modeste.

Il n'est donc pas factice de rappeler ici, dans un document traitant de formation professionnelle, certaines actions, déjà amorcées du reste, relatives à l'éducation préscolaire et à l'école primaire. Ce faisant, d'ailleurs, on s'inscrit d'emblée dans une des tendances fortes qui, depuis quelques années, se sont affirmées dans de nombreux pays industrialisés et à la faveur desquelles on s'applique à contrer, dès le jeune âge, les forces et les déterminismes qui privent indûment un nombre trop élevé de jeunes des chances de se développer de manière intégrale et de se préparer à mener une vie épanouie, autonome et productive: cela même qui a inspiré les orientations et les mesures définies dans *L'École s'adapte à son milieu*, l'énoncé de politique à l'intention des enfants de milieu socio-économiquement faible, de même que dans l'énoncé de politique sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

1. Au **PRÉSCOLAIRE**, une attention spéciale doit être accordée à la **prévention**, au **dépistage** et au **diagnostic** des situations — et des situations considérées dans leur globalité socioculturelle, par-delà les seules limites du cadre scolaire. Cet effort particulier ne doit pas servir à la sélection, mais plutôt guider l'identification des services éducatifs qu'il convient d'offrir pour permettre à tous les enfants — ou à presque tous les enfants — d'atteindre les objectifs fondamentaux de l'éducation préscolaire, notamment le développement de la psychomotricité et l'acquisition d'un vocabulaire de base, deux facteurs clefs des cheminements ultérieurs d'apprentissage.

C'est la conscience des enjeux majeurs de cette phase du développement de l'enfant qui a déjà incité le ministère de l'Éducation à soutenir des interventions accrues en milieux socio-économiquement faibles, en particulier par la mise sur pied de maternelles pour les enfants de quatre ans. C'est dans la même perspective qu'il propose ici de mettre à la disposition des éducateurs et éducatrices de maternelle des méthodes et des instruments pédagogiques de dépistage, de diagnostic et d'apprentissage correctif, concernant principalement le développement de la psychomotricité et l'acquisition du vocabulaire de base et auxquels, dans toute la mesure du possible, les parents devraient être eux-mêmes initiés. Des services spécialisés destinés à des enfants lourdement handicapés pourraient également être expérimentés dans le cadre de projets pilotes où institutions et professionnels spécialisés seraient associés.

En collaboration avec le Conseil du statut de la femme, le Ministère mettra également à la disposition des éducateurs et des éducatrices un instrument d'intervention destiné à favoriser la diversification des modèles masculins et féminins présentés aux jeunes, une diversification nécessaire pour éviter une cristallisation prématurée d'intérêts et d'habiletés sélectionnés en fonction d'un code culturel, plus ou moins explicite, du permis et du défendu.

2. La **liaison entre la maternelle et la première année** du primaire doit être consolidée et accrue. Tout en respectant la spécificité du préscolaire, dont il faut garder l'originalité par rapport au modèle proprement scolaire d'éducation, il convient de rendre plus étroite et plus organique la continuité des interventions éducatives de ces deux niveaux de formation. Surtout pas, cependant, pour marquer des enfants dès leur entrée au primaire. Mais essentiellement pour éviter que ne s'installent des blocages de tout genre, ne s'accumulent des retards d'apprentissage ou ne se fixent prématurément des intérêts. Les personnels des écoles seront appelés à veiller attentivement à ce que les collaborations souhaitables s'instaurent ou s'intensifient, convaincus qu'ils doivent être du caractère déterminant de ce qui se joue à cet âge chez les jeunes enfants.

3. Au **PRIMAIRE**, le nouveau régime pédagogique en voie d'implantation a défini l'essentiel des mesures qu'il convient d'adopter en appoint d'une politique de formation professionnelle. Certaines de ces dispositions méritent cependant d'être reprises et précisées ici.

Ainsi, d'abord et avant tout, il faut assurer à chaque élève les moyens d'**atteindre valablement l'ensemble des objectifs de formation** assignés à l'école primaire, notamment les objectifs d'apprentissage du langage et du calcul. Ces objectifs sont généralement atteints en 6 ans, exceptionnellement en 5 ans, mais bien des parents et des maîtres jugent parfois préférable qu'un élève demeure 7 ans au primaire plutôt que d'arriver au secondaire sans une maîtrise suffisante des objectifs du primaire. Dans ces cas, il faut faire en sorte que cette septième année, qui gagne d'ailleurs souvent à se situer dès après le premier cycle, ne soit pas synonyme d'échec, d'anomalie ou de déficience; il convient plutôt qu'on y voie une étape exigée par le rythme d'apprentissage de l'enfant, lequel est d'ailleurs loin de tenir exclusivement à des facteurs cognitifs ou même d'aptitude. Mieux vaut prendre le temps qu'il faut pour assurer les premiers apprentissages de base que d'étiqueter un enfant pour la vie dès son passage au secondaire.

A cette fin, il importe que les organismes scolaires sachent trouver les aménagements qui conviennent dans la mise en oeuvre du régime péda-

gogique, de manière à permettre à la quasi-totalité des élèves d'atteindre les objectifs prévus d'apprentissage. Ces aménagements pourraient porter sur le temps alloué, les mesures d'appui, les approches et les instruments pédagogiques. On évitera cependant de surcharger les élèves concernés ou encore de les affubler de quelque label dévalorisant que ce soit; d'ailleurs, dans la plupart des cas, les mesures d'appoint adoptées peuvent très bien s'inscrire à l'intérieur des activités régulières proposées à l'ensemble des enfants.

Dans ces perspectives de soutien aux apprentissages, le ministère de l'Éducation se propose d'élaborer, dans le cadre de sa politique d'évaluation de fin de cycle, des instruments de mesure de l'atteinte des objectifs du primaire. Les maîtres disposeront aussi des outils nécessaires à l'établissement du bilan fonctionnel de l'élève, notamment en ce qui a trait au style d'apprentissage, à la motricité et à l'intégration sociale.

4. Tout comme dans le cas du préscolaire, il faut s'assurer que chaque difficulté ou trouble d'apprentissage soit diagnostiqué le plus tôt possible et que soient immédiatement apportés les correctifs nécessaires. Il faut contrer tout cumul de déficits d'apprentissage. C'est pourquoi, ici aussi, le Ministère pourrait mettre à la disposition des maîtres des instruments de diagnostic et d'enseignement correctif, notamment en apprentissage du langage et du calcul.

Dans le respect du développement optimal de chacun, il convient aussi de proposer aux garçons et aux filles des modèles de comportement et de rôles sociaux qui traduisent les intérêts réels des individus. Aussi le Ministère s'est-il d'ores et déjà engagé à mettre à la disposition des maîtres et des élèves des outils pédagogiques libérés des schèmes sexistes.

5. Au primaire, c'est l'ensemble des activités de formation qui doit avoir prise sur la vie réelle et préparer à mener une **vie active**, la plus gratifiante possible. La révision des programmes, des manuels et du matériel didactique va actuellement en ce sens, mais sans doute n'est-il pas inutile de le rappeler à tous ceux qui veulent tirer toutes les conséquences de la problématique précédemment exposée. Il convient, dès le primaire, d'éliminer certaines approches pédagogiques qui transforment faussement les apprentissages de base en «matières scolaires» ou «académiques», préférablement ennuyeuses et dans lesquelles tout le monde ne peut pas réussir. Les apprentissages de base doivent être accessibles à tous, comme le pain et l'oxygène si l'on peut dire. Le véritable enjeu est ici pédagogique: il consiste à faire acquérir ces apprentissages en lien étroit avec le milieu naturel qui est le leur, celui de la vie de tous les jours.

Dans cette perspective, le nouveau régime pédagogique privilégie l'intégration des matières et des contenus d'apprentissage, plutôt que l'addition de nouvelles disciplines qui, elles, seraient plus «proches de la vie». Il importe, en effet, que toutes les matières favorisent l'insertion dans la vie réelle. Ce qui n'empêche pas de considérer certaines d'entre elles comme des temps forts et privilégiés de cette intégration: ainsi en est-il, par exemple, des activités de formation placées par le régime pédagogique sous les rubriques «formation personnelle et sociale», «formation religieuse et morale» et «vie économique et culturelle». Il y a lieu d'y voir des éléments importants d'une authentique préparation à la vie active, dont les effets peuvent être déterminants pour l'acquisition d'une formation de base équilibrée.

6. Dès le primaire, il importe que soient judicieusement valorisées les **activités à caractère technique et manuel,** à la manière d'une dimension fondamentale de la vie et de la culture elle-même. Plusieurs des nouveaux programmes intègrent le développement de la psychomotricité à l'acquisition des connaissances. Mais une attention pédagogique renouvelée sera nécessaire pour que les activités manuelles et la réalité technique elle-même acquièrent toutes leurs lettres de noblesse et soient présentées comme partie intégrante de la vie humaine et des apprentissages scolaires eux-mêmes.

Ici non plus, ce n'est pas d'abord par l'addition de nouvelles matières qu'on parviendra nécessairement le mieux aux résultats escomptés. C'est plutôt à la faveur de l'ensemble des enseignements que cette valorisation doit pouvoir s'opérer avec le plus d'efficacité. On verrait bien, par exemple, qu'on y recoure davantage aux ressources du milieu — rencontres de personnes-ressources, visites d'installations, etc. — pour favoriser une meilleure prise sur le réel, un contact plus direct avec les réalités technologiques et leurs applications hors du seul milieu scolaire. Certaines matières du régime pédagogique — «art», «activités manuelles», certains éléments des «sciences de la nature» — se prêtent cependant particulièrement bien à une initiation plus explicite aux dimensions technologiques de la réalité culturelle. Comme chacun sait, le goût et l'estime qui s'acquièrent dès les premières années de l'école sont souvent déterminants pour le développement d'attitudes culturelles positives, voire pour l'éclosion d'authentiques vocations à la technologie.

7. Pour des raisons qui tiennent à la nécessité de favoriser la continuité des activités éducatives, il importe d'assurer des **liens étroits entre l'école primaire et le premier cycle du secondaire.** Il est arrivé trop souvent que des élèves entreprennent le secondaire, déjà marqués d'étiquettes toutes faites et dès lors orientés vers des voies allégées, sans qu'on ait tenté de

combler les lacunes identifiées. Il est aussi arrivé que des élèves éprouvent des difficultés temporaires, attribuables à une transition que plusieurs éprouvent comme brusque et violente.

Les nouveaux régimes pédagogiques ont explicitement prévu une transition pédagogique plus progressive entre le primaire et le secondaire. Et des moyens sont à l'étude pour favoriser le rapprochement entre les deux niveaux d'enseignement, notamment pour faciliter l'adjonction au primaire du premier cycle du secondaire. Mais, pour être pédagogiquement efficaces, toutes ces mesures devront pouvoir être l'occasion de collaborations plus étroites entre éducateurs des deux niveaux, principalement autour des élèves qui menacent d'enregistrer des retards significatifs, d'être ainsi empêchés d'atteindre les niveaux souhaitables de formation et, de ce fait, de risquer de grossir éventuellement les rangs de la main-d'oeuvre insuffisamment qualifiée.

4. Des propositions concernant l'école secondaire

On l'a déjà dit avec insistance, c'est l'école secondaire qui, dans la perspective d'un dispositif de formation professionnelle intégré au système scolaire, est le lieu des enjeux les plus lourds de conséquences. C'est le cas, d'ailleurs, du seul fait que le secondaire touche pratiquement tous les jeunes et, pour un nombre important d'entre eux, constitue la dernière phase de formation initiale. De plus, en raison de l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans, le secondaire réunit une clientèle pour ainsi dire captive, à laquelle des objectifs et des contenus de formation sont presque entièrement imposés.

Dans ces pages comme dans le discours courant des milieux qui discutent de ces questions, il arrive que l'on parle assez équivalemment d'école secondaire et d'école obligatoire. En dépit d'une évidente imprécision sémantique, cette assimilation mérite d'être prise en compte, car elle recouvre des réalités moins nettes que ce que pourraient laisser croire les distinctions basées sur la seule lettre de la loi. C'est que, au Québec comme en plusieurs autres pays, l'âge limite de la fréquentation scolaire obligatoire ne correspond pas à la fin d'un cycle ou d'un niveau d'étude. Mais, en fait, en prolongeant la gratuité scolaire et en obligeant les organismes à accueillir jusqu'à un âge plus avancé les élèves en difficulté spéciale, c'est la scolarité de base que l'on se trouve à prolonger. La gratuité, la continuité normale des apprentissages et la perspective d'obtenir sous peu un diplôme pratiquement partout exigé constituent des incitations qui dispensent bien des États d'avoir à prolonger la période de fréquentation scolaire obligatoire. On peut même dire que, n'était-ce ces incitations somme toute assez efficaces, plusieurs États seraient portés à prolonger cette période. En tout cas, les objectifs de formation sont ordonnés de telle manière que, au Québec, la scolarité de base correspond beaucoup plus aux onze années du primaire et du secondaire qu'aux neuf années de la fréquentation scolaire obligatoire. C'est ce qui explique que, tout en écartant une approche trop juridique de la question, de plus en plus de gens parlent des objectifs du secondaire comme des objectifs de formation initiale obligatoire et identifient plus ou moins école secondaire et «école obligatoire». Il n'y a pas lieu de durcir ici les distinctions; il convient plutôt de prendre acte de ce que, pour un nombre croissant de citoyens, le niveau secondaire correspond à une base normale et pratiquement nécessaire de formation.

Les propositions qui suivent tablent le plus souvent sur cette conviction partagée. Mais, il importe de le souligner dès le point de départ, on ne saurait légitimement déduire de cette conviction que le secondaire doive imposer un modèle unique de cheminement d'apprentissage, comme s'il n'y avait qu'une manière d'atteindre les objectifs de formation prescrits par le régime pédagogique et largement acceptés par la population. Le nouveau régime pédagogique l'établit d'ailleurs avec netteté, en prévoyant

des marges de manoeuvre et des mesures d'appoint"[1], justement orientées vers une poursuite différenciée des objectifs de formation. Cela doit être réaffirmé ici avec clarté, car on risquerait de faire plus de tort que de bien si l'on interprétait les propositions qui suivent comme des invitations à l'uniformisation et à la «normalisation» des cheminements d'apprentissage. En clair, et cela vaut pour la plupart de ces propositions, il ne s'agit pas de décourager des élèves en leur imposant des cheminements qui ne leur conviendraient pas. Il s'agit bien plutôt de permettre à chacun de ne pas être orienté malgré lui et comme par défaut; plus positivement, de profiter au maximum d'apprentissages que, par toutes ses instances et dans tous ses rouages, la société elle-même considère pratiquement nécessaires à l'insertion sociale et professionnelle de tous les citoyens.

1. L'école secondaire a pour mission première d'assurer à tous la **formation de base** la plus riche et la plus solide possible.

Cela signifie que l'école secondaire ne saurait être le lieu de spécialisations disciplinaires ou professionnelles hâtives ou trop poussées, mais qu'elle doit plutôt concentrer ses efforts sur les apprentissages de base nécessaires à toute insertion consciente et positive dans la vie de la cité. Les impératifs de développement personnel et de développement culturel et social militent manifestement en faveur d'une telle orientation nettement et fermement poursuivie. Mais les exigences de qualification professionnelle, de développement de la main-d'oeuvre et de développement économique y trouvent aussi très directement leur compte. En effet, comme chacun sait, dans un contexte de changements technologiques importants et de concurrence serrée sur le marché de l'emploi, le meilleur investissement consiste toujours en une solide formation de base, préalable essentiel à toute spécialisation valable et à toute mobilité positive; cela, des pays hautement industrialisés en ont tiré toutes les conclusions. À telle enseigne que, l'expérience tend à le montrer, un élève ayant complété une formation secondaire même non spécialisée dispose de plus d'atouts qu'un élève qui quitte l'école avec une formation de base tronquée au profit d'une formation professionnelle trop pointue et trop courte pour être significative et porteuse d'avenir.

Cette mission première de formation de base de l'école secondaire est au centre des orientations de *L'École québécoise* et inspire l'ensemble du nouveau régime pédagogique. Il importe de la rappeler ici avec force, car elle établit des balises majeures pour toute politique de formation professionnelle. La principale de ces balises est celle-ci: quelle que soit la voie d'apprentissage adoptée, l'école secondaire vise essentiellement des objectifs de formation de base qu'il n'est question de troquer

(1) Ainsi en est-il par exemple, des articles 13, 20, 26, 28, 30, 32, 34, 36, 37, 38, 42.

contre aucune spécialisation professionnelle hâtive ou commandée par des besoins en main-d'oeuvre conçus à courte vue.

Les implications organisationnelles immédiates de cette affirmation sont nombreuses et, sous réserve des nuances importantes qui seront apportées plus loin et qui sont nécessaires à leur intelligence même, concernent principalement: la suppression de certaines spécialisations qui n'en ont que le nom; la suppression des cloisonnements entre types de formation; le réaménagement en profondeur du «professionnel court»; le report plus fréquent vers la fin du secondaire des formations professionnelles spécialisées; l'unicité du diplôme d'études secondaires, etc. Toutes mesures qui s'inscrivent dans les perspectives du nouveau régime pédagogique et dont il faudra préciser ici le sens et la portée.

2. L'école secondaire doit encore accroître ses taux de persévérance et de réussite et, à cette fin, s'engager à fond dans le **renouveau pédagogique** promu par *L'École québécoise*.

Ce n'est pas que l'école constitue la seule ressource éducative d'une société. Mais on aurait fort mauvaise grâce à relativiser les bienfaits de la scolarisation, alors que, en même temps et du même souffle, toute la société s'organise en fonction d'acquis d'apprentissage qu'elle juge nécessaires et exige chaque jour. Il importe donc que, grâce à une pédagogie renouvelée et — pourquoi pas? — ingénieuse, on fasse en sorte que le plus grand nombre possible de jeunes réussissent à réaliser les objectifs de formation du secondaire et obtiennent leur diplôme de fin d'études. Les analyses convergentes menées en bien des pays tendent à montrer qu'un très faible pourcentage de jeunes n'ont vraiment pas les aptitudes nécessaires à la réussite des études secondaires. Quant aux décrocheurs, tout le monde sait que les efforts pédagogiques n'ont pas encore été tels que nous puissions légitimement conclure à l'inévitable. Bien des éducateurs l'ont compris qui, grâce à des aménagements et à des efforts remarquables, parviennent à intéresser des jeunes déjà déclarés irrécupérables. Encore faut-il, ici aussi, que les dépistages aient été faits assez tôt et qu'on ait recouru à temps aux mesures correctives qui s'imposaient.

Il est culturellement, socialement et économiquement peu justifiable qu'un aussi grand nombre de jeunes ne profitent pas plus pleinement de leurs années d'école secondaire. Surtout que ce sont ceux qu'... l'école délaisse ainsi qui forment une bonne partie des chômeurs et que de coûteux programmes de formation d'adultes incitent, d'ailleurs fort peu de temps après, à récupérer les étapes escamotées ou omises de leur formation de base.

À la vérité, une politique de formation professionnelle se doit de rappeler cette mission pédagogique difficilement remplaçable de l'école secondaire. Celle-ci doit devenir de plus en plus un lieu dynamique de créativité et d'imagination, axé sur l'amélioration de la qualité de l'acte pédagogique, sur la diversification des pratiques pédagogiques, sur le respect des rythmes et des styles d'apprentissage. En dernière analyse, et sans succomber à la tentation du paradoxe facile, il faut dire que c'est peut-être en renouvelant la pédagogie de certaines matières dites «académiques» de base que l'école secondaire peut contribuer le plus efficacement à la hausse générale de la qualification de la main-d'oeuvre québécoise.

Au lieu de transformer un élève en difficulté d'apprentissage en décrocheur ou en candidat à une formation professionnelle rapide, il vaudrait manifestement mieux remettre en question certaines pratiques pédagogiques et certains aménagements institutionnels. Tout en maintenant les objectifs communs, n'est-il pas possible d'innover et de recourir à des modes d'apprentissage plus variés, plus proches de la vie, mieux adaptés aux besoins des individus — moins «académiques», justement? Les idéaux de démocratisation et d'accessibilité vont jusque-là, ainsi que l'avait déjà clairement indiqué le Rapport Parent.

À ces fins, une attention particulière sera apportée aux instruments pédagogiques mis à la disposition des enseignants. Le Ministère est disposé à soutenir des projets pédagogiques qui expérimenteraient des approches par centres d'intérêt, notamment pour la langue maternelle et les mathématiques. Certaines écoles pourraient même procéder à des regroupements d'élèves autour de centres d'intérêts. Ainsi que le prévoient plusieurs nouveaux programmes d'études, le recours plus fréquent à des activités communautaires et à l'univers de la technologie pourrait contribuer puissamment aux rapprochements partout souhaités entre apprentissages scolaires et vie quotidienne des élèves.

3. La formation de base dispensée à l'école secondaire doit comporter pour tous des éléments significatifs de **préparation à la vie active.**

Parler de préparation à la vie active, on l'a vu, c'est parler de connaissances, d'habiletés, de comportements et d'attitudes nécessaires à tout citoyen, quels que soient sa fonction sociale et l'emploi qu'il occupe. Cette formation vise l'autonomie, le sens des responsabilités, le sens critique, l'aptitude au travail d'équipe, une connaissance de base de l'organisation sociale, économique et politique, la conscience des droits et devoirs des citoyens, la conscience des problèmes liés à l'environnement, à l'énergie, etc.

En fait, c'est l'ensemble des activités de formation qui doit ainsi s'ouvrir aux perspectives de l'insertion sociale. Trop souvent, on le sait, l'école et les «matières de classe» constituent une sorte d'univers artificiel en marge des préoccupations et des intérêts quotidiens des jeunes; bon nombre de jeunes ne parviennent même pas, ou parfois seulement trop tard, à en comprendre l'à-propos et l'utilité pour leur développement futur. Pourtant, il est de la mission de l'école secondaire de préparer tous les jeunes à s'insérer positivement dans les circuits de la vie sociale.

Dans cette perspective, le régime pédagogique prévoit des activités de formation plus spécifiquement conçues en fonction d'une préparation adéquate à la vie active en société. Il s'agit surtout des activités présentées sous les rubriques «formation personnelle et sociale», «formation religieuse et morale», «éducation au choix de carrière», «écologie», «économie familiale», «histoire du Québec et du Canada» et «éducation économique». Ces activités constituent un ensemble important, dont il convient de confirmer la pertinence et de souligner, comme vient de le faire la Commission Jean, la contribution qu'on doit en escompter pour une politique globale de formation professionnelle. Il y a là des connaissances, des attitudes et des comportements fondamentaux dont tous s'accordent à reconnaître l'importance et l'utilité pour l'exercice conscient et responsable de toute fonction de travail, voire pour la vie privée elle-même. On s'appliquera donc à élaborer et à implanter ces nouveaux programmes, «ans des perspectives qui font leur place à des préoccupations de préparation à la vie active. Les cours à option des deux premières années du secondaire pourraient aussi être consacrés à des activités d'éveil aux enjeux de la vie sociale et du monde du travail et à certaines connaissances pratiques nécessaires à tout citoyen.

4. La formation de base dispensée à l'école secondaire doit comporter une initiation à cette dimension essentielle de la culture qu'est devenu **l'univers de la technique et de la technologie**.

On ne voit pas bien comment l'école pourrait d'emblée privilégier certaines dimensions de la vie et de l'apprentissage et, en les dénommant «générales», leur octroyer des titres de noblesse, aux dépens d'autres dimensions tout aussi essentielles d'une formation de base intégrale. L'école doit reconnaître la valeur culturelle et pédagogique de la technique et de la technologie et rendre possibles des cheminements de formation de base qui s'y alimentent. L'idéal et le défi de la polyvalence, c'est fondamentalement cela. Il importe donc que, à un moment ou l'autre de leur formation, tous les jeunes puissent avoir accès à des activités d'apprentissage dans des champs de la technique et de la technologie. Cela est exigé pour pouvoir surmonter cette forme fort répandue de mésadaptation

sociale et culturelle qui consiste à ne pouvoir «rien faire de ses deux mains». Cela est aussi pédagogiquement et socialement exigé pour libérer l'école de l'emprise des seules approches de type théorique et pour l'aménager sans l'ombre d'un doute en fonction de tous les jeunes, et non seulement de ceux — encore une minorité — qui accéderont à des études supérieures.

Le régime pédagogique prévoit pour tous les élèves une «initiation à la technologie». C'est une mesure importante et on s'appliquera à en faire vraiment une initiation à l'approche spécifique du réel qu'on appelle l'univers de la technologie, plutôt qu'un simple discours «sur» la technologie. Ce qui serait souhaitable, c'est que, à plusieurs reprises au cours de leur formation secondaire, le plus grand nombre possible de jeunes, et non seulement ceux qui en font leur choix de carrière, puissent se frotter aux réalités de l'atelier et à ce qu'on peut appeler le langage de la matière, son apprivoisement et sa maîtrise.

La présence de contenus de formation à caractère technologique dispensés à tous les élèves est encore discrète — une brèche timide, disent certains. C'est vrai. Mais il y a là un début qui peut être significatif et même déterminant. Inspirant aussi, car les organismes scolaires pourront utiliser les marges de manoeuvre offertes par le régime pédagogique, y compris celles qui concernent les cours à option de la première et de la deuxième année du secondaire, pour amplifier et enrichir les activités de formation de base à caractère technologique. Certes, en ces matières, les changements brusques ou hâtifs donnent rarement les fruits attendus. Mais des effets d'entraînement n'en doivent pas moins être escomptés, pour peu qu'on veuille vraiment que l'école intègre une constituante aussi fondamentale de la culture. D'autres assouplissements pourraient d'ailleurs être éventuellement apportés au régime pédagogique pour favoriser cette évolution.

5. La formation de base dispensée à l'école secondaire peut s'acquérir par des voies diverses, y compris par des **activités d'éducation technologique**, et au même titre que par les arts, les sciences ou les lettres.

Il a été question, au paragraphe précédent, d'une activité commune et obligatoire d'initiation à la technologie. Mais l'intégration de la technologie aux activités de formation de base ne saurait tenir toute dans l'imposition d'activités de ce type, aussi nombreuses qu'on pourrait les souhaiter. On risquerait même alors de céder à une forme guère plus justifiable d'uniformisation. En revanche, s'il est une intégration et une revalorisation qu'on peut à coup sûr entreprendre, c'est bien de voir dans l'éducation technologique une voie optionnelle d'acquisition de la formation générale elle-même — une voie aussi «royale» que toute autre. Et c'est de cela qu'il s'agit ici.

Dans le cadre des 24 crédits de cours à option prévus par le régime pédagogique pour les 3e, 4e et 5e années du secondaire, des programmes d'éducation technologique seront offerts à tous les élèves du secondaire, et sans que leur choix ne les inscrive formellement dans une filière de formation professionnelle. Tout comme pour les autres groupes de cours à option qui seront déterminés dans d'autres types de disciplines (en arts, en sciences, en lettres, etc.), ces programmes d'éducation technologique seront considérés et dispensés comme des activités de formation de base faisant partie intégrante d'une formation générale et donnant accès à l'unique diplôme d'études secondaires (D.E.S.) déjà défini par le nouveau régime pédagogique et rendant l'étudiant admissible à tout programme collégial de formation.

Ce qui est visé ici, c'est le déclosonnement des voies de formation offertes au secondaire et l'octroi aux programmes de formation technologique de la considération et des prérogatives dont jouissent les programmes dits de formation générale. L'appellation de «formation professionnelle» pourrait même être avantageusement remplacée par celle de «formation technologique» ou d'«éducation technologique», de manière à signifier clairement l'intégration souhaitée et la pleine reconnaissance de la technologie comme voie de formation de base et de formation générale, cela même qui sous-tend les objectifs de l'école secondaire. Au même titre que les matières obligatoires ou les autres matières facultatives prévues au régime pédagogique, l'éducation technologique doit être un lieu d'acquisition des savoirs fondamentaux; elle peut l'être en cela même qu'elle familiarise l'élève aux règles, aux processus et aux réalités de l'univers de la technologie. En somme, en réussissant cette intégration culturelle que recouvrait le concept de «polyvalence» mis de l'avant par la Commission Parent et dont nous sommes encore loin d'avoir déployé toute la fécondité.

Pour éviter la dispersion et les apprentissages superficiels — deux ennemis de toute préoccupation de formation de base —, ces programmes d'éducation technologique devront normalement être *regroupés autour de quelques champs d'activités* techniques, correspondant à certains grands repères de notre organisation socio-industrielle. Ce pourrait être, par exemple, des regroupements sous des rubriques comme l'industrie manufacturière, l'industrie de la construction, le monde des affaires et l'administration, la santé et les services personnels et collectifs, l'électronique et l'informatique, l'utilisation des ressources naturelles (y compris l'agro-alimentaire et les diverses énergies). Mais ce ne sont là que des exemples que les milieux intéressés aux programmes actuels de formation professionnelle auront l'occasion de commenter, d'enrichir ou de modifier.

Chacun de ces champs pourrait comprendre un programme d'exploration et un certain nombre de programmes d'initiation proprement dite

Généralement en troisième et quatrième années du secondaire, des cours à caractère *exploratoire* pourraient être offerts aux élèves. Ce premier niveau devrait permettre d'explorer l'ensemble des divers champs d'activités. Par un recours systématique à l'expérimentation et à un entraînement concret, on y aiderait les élèves à comprendre les particularités et l'interdépendance des grands secteurs d'activités technologiques et économiques, à développer certaines habiletés de caractère générique utiles dans la vie de tous les jours comme dans un vaste ensemble de fonctions de travail, à associer organiquement les exigences de la formation de base aux réalités de la vie active. Chacun des programmes de ce niveau pourrait correspondre à quatre crédits. L'élève pourrait donc en suivre plus d'un et, si tel était son choix, pourrait aussi en faire l'objet des cours à option de la cinquième année.

Un deuxième niveau, un niveau *d'initiation proprement dite*, serait généralement dispensé en cinquième année du secondaire, où douze crédits de cours à option sont prévus. Cette initiation porterait sur un secteur plus précis d'activités pour lequel l'élève aurait déjà manifesté un intérêt particulier. Ainsi, par exemple, les champs d'activités identifiant les programmes du premier niveau pourraient être subdivisés en modules — de quatre crédits chacun, par exemple — de façon à correspondre à des intérêts plus spécifiques. On y aiderait l'élève à approfondir des connaissances et à développer des habiletés et des savoir-faire dans des champs plus précis qui l'intéressent particulièrement, toujours dans une perspective de formation de base et de formation générale. Tous les élèves doivent avoir accès à ces cours d'initiation de la cinquième année, qu'ils aient suivi ou non les cours d'exploration généralement offerts en troisième et quatrième années.

Ces programmes seront tous considérés comme activités de formation de base et feront partie des activités donnant droit au diplôme d'études secondaires (D.E.S.). On ne distinguera donc plus les filières «générales» et «professionnelles» de formation. On tirera plutôt les conséquences de ce qu'il y a une variété de profils de formation, ordonnés à la poursuite des mêmes objectifs fondamentaux et sanctionnés par un même diplôme.

6. L'école secondaire doit donner à tous la possibilité d'acquérir une **formation professionnelle** de qualité.

La priorité accordée à l'acquisition d'une formation de base plus longue et plus solide ne doit pas nous faire perdre de vue l'importance pour un individu d'acquérir une formation professionnelle proprement dite, c'est-à-dire une formation préparant directement à exercer une ou plusieurs fonctions de travail nécessitant une telle formation préalable à l'entrée sur le marché du travail. Formation professionnelle, spécialisée si

possible, mais non «poussée», pour reprendre une appellation qui parle d'elle-même. Qu'est-ce à dire, sinon que cette formation doit être assez poussée pour permettre de faire face aux changements technologiques, voire pour y participer activement, mais assez large et polyvalente pour permettre l'adaptation, la mobilité, le recyclage et le perfectionnement? En effet, dans une société industrialisée où science et technologie occupent une place de plus en plus importante et où les exigences professionnelles font moins appel à la force physique qu'à la compétence et aux capacités d'autonomie et de créativité, il importe de donner au plus grand nombre la possibilité d'acquérir une première compétence professionnelle, tout autant qu'il faut empêcher qu'on puisse faire l'économie d'une formation de base, condition essentielle de la rentabilité personnelle et sociale de toute spécialisation.

Ainsi que la pratique en sera consacrée par le nouveau régime pédagogique, c'est généralement après la cinquième année du secondaire que seront offerts les programmes de formation professionnelle proprement dite. On parle couramment d'un «secondaire VI» ou même, dans certains programmes supplémentaires, d'un «secondaire VII», mais ces appellations ne donnent pas toujours une idée très exacte de la réalité et des intentions qui ont présidé à l'émergence de ces périodes de formation. En fait, il s'agit de programmes de formation professionnelle qu'on juge globalement de niveau secondaire et qui visent la préparation d'ouvriers qualifiés; les offrir ainsi après la cinquième secondaire marque bien la volonté d'appuyer ces programmes sur une formation de base plus large et plus solide.

Selon la complexité des fonctions auxquelles ils préparent, ces programmes exigent des durées plus ou moins longues de formation; en fait, l'atteinte des objectifs poursuivis doit elle même déterminer cette durée. De manière générale, la qualité de la formation de base préalable permet d'envisager des durées moins longues qu'en certains autres pays, mais la poursuite de standards élevés de compétence, voire d'excellence, continue d'exiger que l'on consente à prendre tout le temps nécessaire. Ainsi, dans certains métiers simples, l'atteinte des objectifs de formation peut se réaliser en moins d'une année, alors que, dans les métiers du type de ceux que visent certains cours supplémentaires actuels, il faut songer à un programme de deux années.

Dans le sillage d'expériences déjà menées dans plusieurs écoles, il faut prévoir des modes d'organisation institutionnelle qui favorisent l'atteinte de standards élevés de compétence, en recourant à cette fin à toutes les ressources humaines et matérielles existantes et en favorisant l'insertion progressive en milieu de travail. Les partenaires engagés dans ces activités de formation devront peut-être aussi s'interroger sur l'opportunité et la possibilité d'adopter des calendriers plus longs et des horaires plus

denses, de manière à ne pas allonger indûment ces périodes de formation et, pédagogie elle-même éloquente, à se rapprocher des calendriers et des horaires du monde du travail.

Ces programmes de formation professionnelle comporteront, comme c'est déjà souvent le cas, des stages de formation en milieu de travail. Mais il conviendrait que, dans des perspectives concertées de formation, les liens se fassent plus étroits entre l'école et l'industrie. L'une et l'autre devraient ainsi contribuer à faire de ces programmes de formation professionnelle des lieux où l'on vise vraiment l'excellence et la compétence la plus poussée possible. Des préjugés doivent encore être surmontés par ces deux mondes entre lesquels subsistent de nombreux problèmes de communication. Par-delà tous les spectres que, de part et d'autre, on est souvent tenté de brandir — «asservissement au capital!», «pédagogie décrochée du réel!» —, ce sont les impératifs d'apprentissage des jeunes qui réclament des formes renouvelées de concertation éducation-travail. Celles-ci sont manifestement à relancer, notamment au niveau régional, et devraient pouvoir donner lieu à des expérimentations plus poussées de formation en alternance.

Le report, pour la majorité des élèves, de la formation professionnelle après la cinquième année du secondaire doit permettre de donner à ces programmes de formation toute l'importance et toute la qualité que requiert notre évolution technologique et industrielle. Leur révision se poursuivra donc, dans le but de les articuler plus adéquatement aux exigences technologiques actuelles, avec une nette préoccupation d'accroître l'autonomie et la mobilité des individus. C'est dire qu'on y privilégiera les apprentissages «transférables» et «multiplicateurs» et qu'on continuera de considérer que les entreprises ont elles-mêmes une responsabilité sociale de formation professionnelle de leurs jeunes recrues. Un système d'éducation qui assumerait lui-même systématiquement cette responsabilité des entreprises et entreprendrait d'initier les élèves à toutes sortes de façons de faire particulières, se condamnerait à négliger des apprentissages plus durables et, de toute façon, à être sans cesse à la remorque de changements qu'un individu bien formé est parfaitement capable d'intégrer en cours d'emploi.

Les programmes de formation professionnelle seront accessibles à tout diplômé du secondaire, quels que soient les cours à option qui auront été suivis. Un élève qui, à la faveur des programmes de formation technologique, aura déjà acquis certains éléments du programme de formation professionnelle choisi, se les verra évidemment reconnus et créditer. Comme le prévoit le nouveau régime pédagogique, ces programmes de formation professionnelle donnent droit à l'obtention d'un «diplôme d'études professionnelles faisant mention de la spécialité» et, le cas échéant, à une reconnaissance de scolarité supplémentaire.

7. Une **carte nationale** déterminera la répartition des programmes de formation professionnelle sur l'ensemble du territoire.

Il tombe sous le sens que toutes les écoles secondaires ne peuvent pas offrir tous les programmes de formation professionnelle. D'ailleurs, il existe déjà une distribution de ces programmes, qui fait que des élèves doivent s'inscrire là où le programme choisi est dispensé.

Cette approche sélective sera consolidée et intensifiée, dans des perspectives qui tiennent à la fois aux conditions de qualité de la formation et à la rationalité de l'utilisation des ressources existantes. En fait, il serait souhaitable que, dans le cadre d'une concertation régionale et nationale, chaque école secondaire se définisse une vocation propre dans un champ ou dans quelques champs de formation professionnelle et puisse éventuellement y devenir un véritable centre d'excellence. Un cadre d'analyse sera bientôt proposé pour la détermination de ces choix, mais on peut déjà affirmer que la situation régionale et nationale devrait en être la base. Il importe, en effet, que les caractéristiques industrielles, la situation du marché du travail et les ressources éducatives existantes constituent les critères des choix qui visent à assurer la qualité, la diversité et la rentabilité des services offerts et impliquent une nécessaire concertation des divers milieux concernés. Ceux-ci doivent être associés à la définition des besoins, à l'actualisation des programmes, à l'établissement de séquences éducatives en milieu de travail, aux stages de fin d'études et à l'évaluation des capacités. En formation professionnelle, éducation et travail doivent devenir de véritables partenaires. Et cela doit se traduire dans les modes de fonctionnement des institutions scolaires et des entreprises elles-mêmes.

8. Il doit demeurer **possible pour certains élèves de commencer plus tôt leur formation professionnelle.**

S'il devait accroître le nombre des décrocheurs et de ceux qui quittent l'école sans préparation suffisante à la vie active et au marché du travail, le report de la formation professionnelle serait finalement aussi désastreux que les inconvénients qu'il entend corriger. Aussi, tout en privilégiant nettement ce report, le nouveau régime pédagogique n'exclut-il pas la possibilité pour certains élèves de commencer plus tôt cette formation professionnelle. Ce peut être le cas de jeunes qui, en raison de motivations et d'intérêts bien marqués, parfois aussi de styles d'apprentissage fortement orientés vers les réalités technologiques, ne tireraient guère de profit à se voir imposer le profil scolaire forcément prévu pour la majorité.

Les organismes scolaires doivent pouvoir exercer souplesse et imagination pour répondre adéquatement à ce type de besoins, en proposant

un *programme intégré* de formation professionnelle, c'est-à-dire un programme qui poursuit simultanément les objectifs de formation de l'école secondaire et ceux de la formation professionnelle. Ainsi, après avoir réussi les objectifs fondamentaux correspondant généralement à ceux de la quatrième année du secondaire, principalement en langue et en mathématiques, un étudiant de 16 ans pourrait s'inscrire à un programme d'une durée de deux années, conduisant simultanément au D.E.S. et au diplôme d'études professionnelles. Dispensés là où seront offerts les programmes de formation professionnelle, ces programmes intégrés devraient constituer un cadre d'apprentissage mieux adapté aux besoins pédagogiques de certains élèves et permettre ainsi, grâce à une pédagogie moins linéaire, à un plus grand nombre d'élèves de terminer leurs études secondaires et d'acquérir une préparation professionnelle valable.

Il faut reconnaître qu'il peut y avoir, dans nos façons de privilégier certaines séquences chronologiques d'acquisition des savoirs, quelque chose d'artificiel et de pédagogiquement discutable. On en conviendra aisément, encore que de longues traditions pédagogiques nous enseignent la sagesse et la rentabilité d'ordonnancements qui visent à faire commencer par le commencement. Il importe donc que, dans la quotidienneté de la vie de l'école, les éducateurs soient attentifs à bien identifier les cas où des rigidités excessives desserviraient manifestement les individus et la société elle-même. C'est l'esprit de cette disposition du régime pédagogique, qui est ici confirmée et rappelée à l'attention des organismes scolaires.

9. Les filières du «**professionnel court**» doivent être réaménagées en profondeur, en vue d'accroître l'accès du plus grand nombre aux objectifs de formation de base de l'école secondaire et de favoriser l'insertion sociale des jeunes.

On sait que la seule mention de la suppression ou du maintien du «professionnel court» suscite beaucoup de passion et d'inquiétude chez les tenants des deux positions. C'est sans doute qu'il y a là une sorte de symbole de ce que d'aucuns considèrent comme un échec de l'école et de sa pédagogie, voire comme un mécanisme d'élimination, alors que d'autres y voient une réussite de la créativité et de l'esprit d'initiative. À l'instar de bien d'autres approches, dont celle, toute récente, de la Commission Jean, la problématique et les orientations adoptées ici militent manifestement en faveur d'un réaménagement en profondeur de ces filières courtes de formation dite professionnelle, sinon de leur suppression progressive.

L'annonce d'une abolition pure et simple ne saurait, de soi, régler tous les problèmes. Car, même si les personnels des écoles déploient tous les efforts possibles pour adapter les dispositions du régime pédagogique et

pour diversifier les modalités d'atteinte des objectifs de formation de l'école secondaire, conduisant ainsi un plus grand nombre d'élèves jusqu'au diplôme d'études secondaires, il restera inévitablement un certain nombre d'élèves qui, pour des raisons diverses, ne voudront ou ne pourront pas obtenir un diplôme d'études secondaires, du moins pas selon un cheminement continu. Ces élèves constituent une minorité, il est vrai, qui correspond sensiblement à une partie des effectifs actuels du «professionnel court» et de l'«enfance en difficulté». Mais il importe qu'ils aillent, eux aussi, le plus loin possible dans la poursuite des objectifs de formation de base. Ils y ont droit et en ont besoin, par-delà toutes les difficultés et tous les handicaps qui peuvent entraver leur développement.

Parler ici de réaménagement en profondeur du «professionnel court», c'est prôner essentiellement trois changements institutionnels. D'abord, en premier lieu, c'est s'engager, par un renouveau suffisamment vigoureux de la pédagogie, à réduire au minimum le nombre d'élèves déclarés inaptes à atteindre les objectifs de l'école secondaire et, de ce fait, actuellement orientés vers des programmes dits professionnels courts, voire vers des programmes allégés destinés à des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Deuxièmement, c'est supprimer une dénomination souvent trompeuse qui, en plus de sacrifier certains objectifs de formation de base, ne recouvre pas davantage une véritable formation professionnelle. Enfin, en troisième lieu, c'est réaffirmer la responsabilité de l'école secondaire de poursuivre, avec tous les groupes d'élèves, les objectifs d'une formation de base jugée nécessaire à la conduite d'une vie sociale normalement autonome.

Ces points de repère étant clairement établis, il faut prévoir des cheminements particuliers que, avec l'accord des parents et après avis d'éducateurs spécialisés, certains élèves puissent emprunter. Centrés sur des objectifs de formation de base et de préparation à la vie, ces cheminements devraient s'inspirer des mêmes objectifs que les cheminements réguliers et, grâce à une plus grande importance accordée à l'éducation technologique et à la préparation à la vie active, tenteraient d'assurer au mieux le développement personnel et l'insertion sociale des jeunes concernés.

Ainsi, on devrait assurer à chacun la capacité de lire et l'acquisition d'habiletés essentielles en calcul, en raisonnement, en communication et en relations interpersonnelles, tout cela qui constitue les compétences minimales requises par la vie actuelle. En adaptant les durées et les méthodes d'apprentissage, on devrait amener chaque individu à acquérir les savoirs qui lui sont personnellement accessibles dans les domaines couverts par certains programmes obligatoires (langue maternelle, mathématiques, langue seconde). Indépendamment de leurs niveaux de

réussite en langue maternelle et en mathématiques, ces élèves devraient aussi pouvoir suivre avec les autres élèves la plupart des autres cours (géographie, art, écologie, économie familiale, histoire, etc). Ils devraient également avoir accès à l'ensemble des programmes facultatifs d'éducation technologique. À partir de l'âge de 16 ans — et compte tenu de l'obligation qui est faite à l'école d'accueillir les enfants handicapés jusqu'à l'âge de 21 ans — les élèves concernés devraient être admissibles à un programme personnalisé de formation à la vie active et d'intégration professionnelle et sociale.

Ce genre de programme pourrait conduire à l'exercice de certains métiers ou occupations non spécialisés, qui ne requièrent ni diplôme, ni formation scolaire spécifique, ni carte de compétence. Dans l'esprit de remarquables initiatives déjà mises au point dans certaines écoles secondaires, ces programmes personnalisés pourraient être réalisés sous l'autorité de l'école et avec la collaboration d'organismes communautaires, d'employeurs et de travailleurs et devraient comprendre, aux fins de certains apprentissages et d'évaluation, des périodes de retour à l'école. L'ensemble pourrait faire l'objet d'une attestation officielle de formation, laquelle pourrait aussi indiquer les éléments d'expérience de travail proprement dit. Si le processus devait se prolonger au-delà de l'âge de 18 ans, l'élève pourrait être pris en charge par les services de l'éducation des adultes.

Il ne s'agit pas ici de créer quelque nouveau ghetto et d'enfermer ces élèves dans des fonctions de manoeuvres ou d'ouvriers non spécialisés. Il s'agit plutôt de permettre à ces élèves d'aller le plus loin possible dans l'atteinte des objectifs d'une bonne formation de base et d'amorcer un processus valable d'insertion professionnelle et sociale, notamment en favorisant l'acquisition, par des voies plus souples et moins scolaires, de certains éléments de formation professionnelle. En reconnaissant les acquis de formation, c'est l'avenir des individus concernés qu'on veut contribuer à maintenir ouvert. Ni diplôme de seconde zone ni confirmation d'échec, l'attestation de la formation acquise doit permettre aux individus de revenir éventuellement à l'école, soit dans le cadre de l'enseignement régulier soit dans celui des programmes d'éducation des adultes, pour y poursuivre leur formation, avec l'assurance qu'on y reconnaîtra pleinement les objectifs de formation qu'ils ont déjà atteints.

Ici aussi, souplesse et créativité s'imposent, ces deux vertus qui ont inspiré et soutenu ceux qui, au cours des ans, ont imaginé des cheminements et des aménagements mieux adaptés aux besoins de ces groupes particuliers d'élèves. À telle enseigne que parler de suppression du «professionnel court» sans prévoir certaines autres voies marquées au sceau de cette souplesse et de cette créativité pourrait finalement aller à l'encontre des intérêts de ceux qu'on veut justement aider en ne les dirigeant pas

vers des filières sans issue véritable. Car il va de soi que l'abolition de certaines pratiques actuelles n'entrainera pas la disparition des problèmes auxquels ces pratiques voulaient apporter des solutions et que des individus ne verront pas leurs problèmes disparaître comme par enchantement.

Ces cheminements particuliers, dont on n'a voulu que suggérer l'esprit et certains exemples d'éléments, pourraient avantageusement remplacer les filières actuelles du professionnel court. À cette fin, un appel doit être ici lancé à l'imagination et à la créativité, pour mettre l'une et l'autre au service d'un accès élargi aux développements personnels visés par l'école secondaire. Le Ministère entend d'ailleurs dès maintenant mettre sur pied un groupe de travail comprenant des éducateurs bien au fait de ces situations particulières, chargé d'identifier et de diffuser des modèles d'organisation et des instruments pédagogiques spécialement adaptés.

10. L'école a une responsabilité de première importance à l'égard des **élèves en difficulté** et des **élèves handicapés.**

L'atteinte des objectifs de formation de base et de formation professionnelle représente un défi particulier dans le cas des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des élèves handicapés. Il s'impose cependant que l'école poursuive avec ces personnes les mêmes objectifs qu'avec l'ensemble des citoyens. Il importe donc avant tout d'éliminer les mesures pédagogiques et organisationnelles qui créent des isolements, des barrières ou des catégorisations injustifiées et de s'engager positivement dans un processus d'intégration des personnes handicapées dans les activités courantes de formation et dans la vie quotidienne de l'école. L'école doit faire en sorte que ses services éducatifs permettent à tous d'atteindre les plus hauts niveaux possible de développement personnel et de compétence professionnelle. Comme l'ensemble des jeunes, les élèves en difficulté ou handicapés doivent, dans toute la mesure du possible, pouvoir avoir accès à une solide formation de base, à une bonne préparation à la vie active et à une formation professionnelle appropriée.

Les propositions qui précèdent, et dont la souplesse prolonge celle que favorise lui-même le nouveau régime pédagogique, devraient permettre de trouver les aménagements pédagogiques et organisationnels les mieux adaptés aux élèves en difficulté ou handicapés. Il faudra toutefois aller plus loin et cerner de plus près les raisons qui amènent à restreindre l'éventail des choix professionnels ouverts aux jeunes handicapés. On découvrira peut-être que certains préjugés tiennent parfois lieu de justification. On découvrira peut-être surtout que, dans certains cas, il suffirait de procéder à des aménagements mineurs, de prévoir quelques mesures de sécurité ou de supprimer quelques barrières architecturales pour rendre accessibles à ces jeunes des métiers qui semblaient leur être

fermés. Trop souvent encore des obstacles psychologiques semblent inspirer des décisions pédagogiques et administratives qui pourraient être différentes. Le Ministère est disposé à collaborer avec l'Office des personnes handicapées et les milieux de l'enseignement professionnel et du travail à l'identification des handicaps qui limitent vraiment l'accès à un emploi et à la formation professionnelle qui s'y rapporte. Tous les intéressés — élèves, parents, éducateurs, employeurs — doivent avoir en ce domaine les points de référence les plus clairs et les mieux reconnus possible.

11. Il faut considérer le **perfectionnement des maîtres** comme la clef du succès de l'ensemble des propositions relatives à l'école secondaire.

Le renouveau proposé est essentiellement pédagogique et il rejoint jusque dans leurs fondements l'organisation et les pratiques de l'école, bien au-delà des limites des seules filières professionnelles actuelles. En effet, c'est l'ensemble des pratiques des voies «générales» elles-mêmes qui est ici soumis à l'attention des éducateurs. Dans ces perspectives, on devine aisément que ce sont les maîtres qui seront les premiers artisans de toute modification des pratiques actuelles. Cela indique à l'évidence que de nouvelles possibilités de soutien doivent leur être offertes, pour répondre à des besoins eux-mêmes précisés et mieux définis.

Ces besoins sont essentiellement de cinq types. En PREMIER lieu, il faut aider les maîtres du secondaire à accroître leur capacité de *diversifier leurs approches pédagogiques*, de façon à pouvoir adapter leur enseignement aux caractéristiques elles-mêmes diversifiées des divers groupes d'élèves. Il faut penser ici, en particulier, à la nécessité d'adapter l'enseignement des matières dites «académiques» à l'intention des élèves du professionnel, notamment à ceux qui suivront des programmes intégrés de formation professionnelle. En fait, un tel soutien doit s'adresser pratiquement à l'ensemble des maîtres, puisque la plupart d'entre eux ont à intervenir auprès d'élèves en difficulté ou exigeant des styles plus concrets d'apprentissage. À ces fins, il conviendrait d'élaborer des guides pédagogiques présentant des approches diversifiées des apprentissages de base, de favoriser les échanges d'information sur les expérimentations et sur les instruments pédagogiques qui y sont utilisés, d'intensifier le développement de la recherche-action et de la recherche appliquée en ce domaine: toutes des mesures que le Ministère est disposé à soutenir.

DEUXIÈMEMENT, et en lien étroit avec le premier besoin mentionné, il importe d'aider les maîtres à améliorer leur aptitude au *diagnostic* des difficultés et à l'*enseignement correctif*, aptitudes essentielles à l'accroissement des taux de réussite, comme aussi à promouvoir des modèles socioculturels exempts de discrimination sexuelle. À cette fin, des efforts

restent encore à faire, dans le cadre de la formation initiale, pour accroître la conscience de ces dimensions de la tâche d'enseignant et la capacité d'y donner suite. À l'intention des maîtres en exercice, il conviendrait de développer des instruments pratiques de diagnostic et d'enseignement correctif, d'organiser des journées pédagogiques autour de ces questions, de stimuler la recherche-action et la recherche appliquée en ce domaine.

TROISIÈMEMENT, il faut répondre aux besoins des maîtres qui, dans les *modules de remplacement du professionnel court*, auront à exercer des tâches nouvelles auprès des jeunes de 16 à 18 ans. D'autant plus que, pour plusieurs d'entre eux, il pourra s'agir de tâches nouvelles: initiation aux habiletés essentielles et à certaines capacités professionnelles de base, aptitude à avoir des relations avec le monde du travail, assistance pédagogique aux entreprises, connaissance des mécanismes de reconnaissance des acquis, encadrement plus personnalisé des élèves concernés, etc. À ces fins, en plus d'élaborer un guide d'organisation pédagogique de ces nouveaux modules, il conviendrait de prévoir un volet spécifique du programme de perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel (PPMEP), destiné à assurer, de concert avec les établissements scolaires, des activités systématiques de perfectionnement à l'intention des maîtres engagés dans ces nouvelles fonctions.

QUATRIÈMEMENT, les maîtres qui dispenseront les *programmes d'éducation technologique* devront faire l'objet de mesures de soutien et de perfectionnement. La réussite de ces programmes suppose que les maîtres connaissent vraiment les réalités du monde technologique et puissent appuyer leur enseignement sur des fondements solides et bien assimilés. Sous peine de verser dans l'amateurisme et la superficialité, les maîtres affectés à ces enseignements doivent être adéquatement préparés; à tel point même que des délais d'implantation vaudraient mieux que des inaugurations prématurées. À ces fins, il y aurait lieu de demander aux universités d'accorder la priorité à ce perfectionnement, par exemple par la mise sur pied d'un certificat en éducation technologique. Dans la même perspective, il y aurait lieu de discuter avec les partenaires syndicaux de l'opportunité de considérer les divers champs d'éducation technologique comme des champs protégés par les conventions collectives.

Enfin, en CINQUIÈME lieu, le perfectionnement des maîtres de l'*enseignement professionnel* proprement dit doit faire l'objet d'efforts renouvelés. La tâche de ces maîtres n'est pas aisée et la nécessité de pratiquer, sans l'appui de traditions très assurées, des didactiques propres aux divers champs professionnels continue de constituer un défi de taille. À cette fin, le programme PPMEP devrait être révisé en fonction des besoins des maîtres et des établissements, qui ont surtout trait aux fondements scientifiques et aux didactiques spécifiques des diverses spécialités. Il conviendrait aussi qu'on intensifie la recherche et l'innovation en matière

de didactique et qu'on s'applique à diffuser largement les résultats des nombreuses expériences en cours auxquelles participent des universités et des écoles. Il y aurait également lieu qu'on améliore les pratiques actuelles entourant l'organisation des stages en milieu de travail pour les maîtres de l'enseignement professionnel et qu'on soutienne les associations de professeurs de l'enseignement professionnel dans leurs initiatives d'échanges pédagogiques.

12. C'est dans des perspectives de **souplesse, d'expérimentation** et **d'implantation progressive** que sont faites ces propositions de relance et de renouveau.

En des matières qui touchent si profondément l'organisation de la vie pédagogique et, par là, les grands objectifs éducatifs de notre société, les virages brusques ne sont pas nécessairement les plus souhaitables et les plus féconds, non plus que les mesures uniformisantes et purement prescriptives. Ce qui est proposé ici, c'est d'abord une direction, une perspective, des buts, des objectifs, une philosophie de l'éducation et de l'école, à la faveur desquels des tournants significatifs devraient être pris et des expérimentations, menées avec imagination et discernement. Ce qu'il importe d'abord d'enclencher, c'est un renouveau pédagogique et une conscience renouvelée et partagée de la mission même de l'école secondaire. Pour sa part, c'est d'emblée avec une volonté de souplesse et dans le respect des cheminements que le ministère de l'Éducation est lui-même disposé à s'engager dans l'opération.

5. Des propositions concernant le collège d'enseignement général et professionnel

Dans l'histoire du système québécois de formation professionnelle, la création des collèges d'enseignement général et professionnel a marqué un tournant décisif pour la hausse du niveau de compétence de la main-d'oeuvre, pour la démocratisation des études supérieures et pour le développement culturel, social et économique des régions. Tout cela, le Livre blanc *Les Collèges du Québec* l'a rappelé avec soin et n'a donc pas à être repris ici.

Ce qu'il convient de rappeler, c'est que s'est ainsi constitué chez nous un niveau spécifique de formation, dont on ne retrouve pas ailleurs l'équivalent et dans lequel s'est exprimé quelque chose de notre génie propre en matière de développement proprement éducatif. Un élément du système éducatif dont beaucoup de Québécois sont légitimement fiers.

Ce n'est pas que, notamment en ce qui a trait à la formation professionnelle, bien des apparentements ne se laissent repérer entre collège et école secondaire. Au collège aussi, on retrouve une distinction des voies «générales» et des voies «professionnelles», que le nom même de l'institution collégiale consacre de manière on ne peut plus officielle. Au collège aussi, l'idéal de la polyvalence a inspiré l'organisation pédagogique des programmes et des cours. Les grandes questions consignées dans la problématique qui sous-tend les présentes propositions y sont également vécues, selon des modalités qui ne sont pas nécessairement moins pressantes ou moins troublantes: les déterminismes culturels et socio-économiques de sélection continuent d'y sévir, des abandons nombreux y sont observés, certaines spécialisations trop pointues y sont dispensées et bon nombre d'élèves de la voie «générale» accèdent au marché du travail sans préparation professionnelle proprement dite.

Mais des différences notables distinguent la situation de chacun de ces niveaux. Des différences d'ordre structurel, d'abord, qui instaurent pour le collégial des dynamiques spécifiques de fonctionnement et d'évolution. Ainsi en est-il, surtout, du caractère post-obligatoire de ce niveau et de sa mission particulière de développement communautaire et régional. Dans des perspectives d'ordre plus qualitatif, elles-mêmes sans doute reliées à ces derniers traits institutionnels, on peut dire aussi que la perception de l'état de la formation professionnelle au collégial est généralement plus positive que celle des programmes professionnels du secondaire. Les taux de satisfaction des usagers y sont remarquablement élevés et, dans bien des secteurs économiques et industriels, on se réjouit de la solide formation de la plupart des diplômés des collèges. Aussi, lors de la publication du Livre blanc sur les collèges, le besoin n'a-t-il pas été ressenti de procéder à des mises en causes radicales. On a plutôt procédé alors à certains ajustements et rappels, et à quelques innovations, comme la création, auprès du Conseil des collèges, d'une

«Commission de l'enseignement professionnel» et l'annonce de la mise sur pied de «centres spécialisés» dans certains secteurs clefs de la technologie québécoise, les dispositions concernant les programmes de spécialisation professionnelle devant être intégrées au régime pédagogique modifié.

Les propositions qui suivent sont faites au moment où viennent de prendre fin les consultations relatives au contenu du futur règlement d'études collégiales. Elles en tirent un éclairage important, en même temps qu'elles se situent dans le sillage de la problématique et des orientations ici privilégiées.

1. Il y a encore lieu de favoriser l'**accès aux études collégiales**, notamment pour les diplômés des filières professionnelles actuelles du secondaire.

Des pas ont été franchis pour faciliter le passage au collège des diplômés du secondaire professionnel, mais beaucoup reste à faire pour débusquer certains filtrages discrets qui continuent de s'opérer sur ces cohortes d'élèves. La situation sera évidemment modifiée à la faveur de l'implantation des changements proposés par le régime des études du secondaire. Mais, d'ores et déjà, et pour les générations d'élèves détenant des diplômes de type professionnel, il s'impose que les portes du collège s'ouvrent sans contrainte voilée. D'ailleurs, tout a été dit sur ce sujet et les consensus semblent largement partagés; les gestes doivent suivre.

Il importe également que des barrières institutionnelles injustifiées n'empêchent pas l'accès au collège de ceux qui, sans vouloir postuler un diplôme proprement dit, et dans le cadre de divers projets personnels ou communautaires, souhaiteraient pousser plus avant leur formation professionnelle. Le caractère post-obligatoire du niveau collégial, sa vocation communautaire, l'âge même des candidats militent ici en faveur d'une telle ouverture.

Dans l'un et l'autre cas, il est urgent qu'on mette au point des mécanismes permettant de reconnaître les acquis et les équivalences et d'éviter des dédoublements coûteux et fastidieux. Le ministère de l'Éducation est disposé à favoriser la mise au point de tels mécanismes et de telles pratiques.

2. Le niveau collégial est caractérisé par la poursuite d'**objectifs de formation fondamentale.**

On parle souvent d'enseignement «général» pour désigner l'enseignement collégial préuniversitaire et le distinguer de l'enseignement pro-

fessionnel, ainsi que le suggère l'appellation même de «CEGEP». En d'autres circonstances, l'enseignement général semble désigner les cours communs obligatoires d'allure plus «générale», qui font partie des programmes professionnels aussi bien que des programmes préuniversitaires dits «généraux». Pour surmonter ces ambiguïtés sémantiques, tout autant que pour préciser les finalités du niveau collégial, le Livre blanc *Les Collèges du Québec* a choisi le terme de «formation fondamentale» pour qualifier le type de formation qui devrait caractériser le niveau collégial.

Formation fondamentale, c'est-à-dire une formation qui, en accordant une attention prioritaire aux fondements et aux concepts de base des savoirs et des techniques, vise l'appropriation des méthodes et des démarches, la familiarisation avec les problèmes et les enjeux essentiels des disciplines et des techniques, l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes transférables en d'autres domaines. Alors que la formation générale, elle, s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques, la formation fondamentale s'acquiert dans une concentration ou une spécialité, c'est-à-dire dans un champ délimité du savoir et du savoir-faire. Elle évoque, de ce fait, l'image de la verticalité et de la profondeur et, par là, nous renvoie à des objectifs de formation intégrale de la personne.

Les implications concrètes d'une telle orientation sont multiples. Elles justifient d'abord, bien sûr, l'à-propos et la pertinence de certains cours communs obligatoires dans des disciplines dont notre tradition scolaire et culturelle a largement accrédité la teneur en perspectives fondamentales et dont on a récemment reconnu la nécessité d'élargir quelque peu l'éventail. Mais cette orientation tournerait vite court si on se contentait d'identifier formation fondamentale et cours communs obligatoires. C'est plutôt l'ensemble de la pédagogie et des aménagements institutionnels qui est appelé à privilégier les fondements.

La pédagogie, d'abord. À l'instar de certains impératifs analogues déjà soulignés dans le cas du secondaire, c'est l'ensemble des cours et des activités qui doivent être dispensés dans une perspective de formation fondamentale; c'est celle-ci qui doit donner cohérence et consistance aux programmes eux-mêmes. C'est dire que, tout autant que les programmes dits généraux et quelle qu'en soit la durée, les programmes professionnels doivent pouvoir tabler sur une pédagogie des fondements, ce qui nous situe aux antipodes d'une acquisition d'habiletés «pointues» et de l'inféodation aux besoins immédiats de l'entreprise. Voilà qui trace d'énormes tâches de renouveau pédagogique, notamment pour faire des cours communs obligatoires tout autre chose que d'encombrants appendices de type «général», imposés aux élèves du professionnel, aussi bien que

pour dispenser les enseignements technologiques selon des exigences de compréhension qui vont au-delà des seules habiletés techniques.

Cet accent mis sur la formation fondamentale peut aussi entraîner l'adoption d'aménagements institutionnels particuliers. On peut penser ici, par exemple, à l'établissement de troncs communs pour les programmes professionnels apparentés, ce qui permet justement d'assurer une meilleure compréhension des fondements de plusieurs spécialités et de mieux asseoir les connaissances spécifiques sur une base large et intégratrice. La même logique inviterait aussi à délester les programmes de certains cours dont les objectifs trop «pointus» conviennent mieux à des activités de perfectionnement ou même à un entraînement de début d'emploi. On peut également penser à des regroupements d'élèves reliés à la cohérence des objectifs du programme qu'ils ont choisi, plutôt qu'aux diverses appartenances disciplinaires de leurs professeurs; la cohérence de l'ensemble des activités de formation pourrait être plus apparente et mieux saisie et favoriser une meilleure appropriation personnelle des fondements.

Dans l'un et l'autre de ces deux ordres de réalité, le Ministère est disposé à encourager et à soutenir des expérimentations qui iraient dans le sens d'un déploiement plus poussé des perspectives ouvertes par la consécration du concept de «formation fondamentale».

3. Les objectifs des programmes collégiaux de formation doivent continuer de s'inspirer du principe toujours actuel de la **polyvalence**.

Les finalités et les modes d'organisation du niveau collégial traduisent une conception du diplômé et de la diplômée du collégial essentiellement marquée par l'idéal de la polyvalence, lequel s'articule directement à celui de la formation fondamentale. À la faveur d'un choix qu'on peut considérer comme un choix collectif et historique, le Québec a opté pour un modèle du diplômé du collégial qui allie compétence dans un champ donné et intégration d'une vision du monde large et diversifiée. Ainsi donc, en même temps qu'on entendait hausser le niveau de compétence professionnelle de la population, on maintenait pour tous les exigences d'un héritage de type humaniste: en côtoyant quotidiennement des élèves de toutes les disciplines et en suivant des cours moins directement reliés à leur spécialité, le futur technicien et la future technicienne allaient pouvoir s'abreuver à des sources diversifiées et s'ouvrir à des horizons plus vastes que ceux de leur champ de spécialisation.

Cet idéal a été récemment confirmé par le Livre blanc *Les Collèges du Québec*, comme a aussi été confirmé l'équilibre voulu entre cours

communs obligatoires, cours de concentration ou de spécialité, obligatoires ou à option, et cours complémentaires. L'esprit de ces décisions veut que les élèves, aussi bien ceux du «général» que ceux du «professionnel», soient invités à diversifier leurs champs d'intérêts. Ainsi, il serait souhaitable que plus d'élèves choisissent librement de s'inscrire à des activités de caractère technologique, l'inverse étant moins impératif en raison de la nature même des cours communs obligatoires, encore que souhaitable et apte à enrichir les bases mêmes de tout perfectionnement ultérieur. Ce genre d'interfécondation permettrait de vivre une réelle polyvalence, et non une simple juxtaposition des filières de formation. Il en résulterait des décloisonnements que tout le monde réclame, mais qu'on n'a guère réussi à pratiquer pleinement. Contrairement à ce qui a été proposé pour le secondaire, ces décloisonnements n'exigent pas qu'on aille jusqu'à supprimer les filières collégiales de formation ou même jusqu'à changer le nom des «CEGEP», la nature du niveau collégial légitimant plutôt cette structure bipolaire. Mais, tout autant qu'au secondaire, il y a des barrières à abattre, parce qu'elles contredisent le principe de la polyvalence et nuisent aux élèves qui voudraient s'en prévaloir de manière plus marquée.

Traduction de cet idéal de polyvalence tout autant que des impératifs de la formation fondamentale, les programmes conduisant à l'obtention d'un certificat d'études collégiales (C.E.C.) devraient dorénavant comporter, en plus des cours de spécialisation, des cours communs obligatoires et des cours complémentaires. Autant il importe de diversifier les profils et les durées de formation, de manière à répondre aux besoins de clientèles de plus en plus diversifiées, autant il importe que l'ensemble des diplômes d'Etat s'inspire des mêmes principes pédagogiques et de la même philosophie sociale et culturelle.

4. Pour permettre au collège de réaliser pleinement sa mission communautaire de service éducatif post-obligatoire, il convient de supprimer la **distinction administrative qui est faite entre jeunes et adultes,** du moins en ce qui a trait à l'accès à l'ensemble des programmes de formation.

Entendons-nous bien dès le départ. Il ne s'agit pas de nier la spécificité de certains services d'accueil et d'encadrement, voire de pédagogie, dont les adultes ont besoin et dont la Commission Jean vient tout juste de rappeler la nécessité. Il s'agit plutôt de relier ces services particuliers à des besoins ressentis par les individus qui, quel que soit leur âge, reviennent aux études ou y accèdent tardivement, plutôt qu'à une catégorisation, somme toute fragile, appuyée sur la date de naissance ou sur le nombre de mois passés à l'extérieur du système scolaire. Il est normal et souhaitable, en effet, qu'on n'uniformise pas les services éducatifs en fonction de ceux qui connaissent un cheminement scolaire continu et qu'on appelle cou-

rammment la «clientèle régulière»; les adultes doivent pouvoir profiter du système scolaire selon des modalités qui respectent leur situation particulière et tiennent compte de leurs acquis et de leurs styles d'apprentissage.

Ce qui est plus discutable, c'est que les jeunes diplômés du secondaire, à peine moins âgés que plusieurs de leurs collègues «adultes», se voient interdire l'accès à certains programmes de formation, en particulier à ceux qui conduisent à l'obtention d'un C.E.C. — une anomalie que certains réussissent d'ailleurs à contourner en quittant temporairement le système scolaire. Le caractère post-obligatoire du niveau collégial, l'âge moyen des élèves réguliers — la plupart atteignent leur majorité en cours d'études collégiales —, la mission communautaire du collège et la nécessité de diminuer le nombre des décrocheurs sont autant de raisons qui militent en faveur de la suppression d'une distinction qui, surtout si l'on considère l'âge de moins en moins avancé des «adultes» inscrits au collège, est de plus en plus difficile à expliquer et à justifier. Au surplus, l'introduction de cours communs dans les programmes de certificat désormais devenus accessibles est de nature à dissiper les craintes de ceux qui redoutent la popularité croissante de programmes plus courts et plus exclusivement spécialisés.

En dernière analyse, c'est la mission communautaire du collège qui est ici en cause. Le collège a été conçu pour répondre à un ensemble varié de besoins des communautés. Et, de fait, il a réussi à le faire, en diversifiant ses programmes, ses activités et ses règles d'admission. Il importe qu'il le fasse aussi en n'imposant pas cette forme maintenant peu fondée de cloisonnement.

5. Il convient d'intensifier les liens d'information et de concertation entre les collèges et le **monde du travail.**

Avec une vitalité variable selon les régions, des liens ont été établis entre les collèges et leur environnement socio-économique. Le Livre blanc *Les Collèges du Québec* en a d'ailleurs souligné l'importance et encouragé l'intensification, notamment en suggérant des comités «collège-travail» destinés à compléter l'action de mécanismes nationaux comme les «comités industriels», dont il a également reconnu l'utilité.

Les résultats escomptés de tels rapprochements sont nombreux: meilleure connaissance réciproque, lecture conjointe des besoins locaux et régionaux, information plus précise concernant les débouchés sur le marché du travail, facilitation du placement des élèves, contribution à la mise à jour des programmes, meilleure organisation des stages en entreprises, perfectionnement des enseignants, facilitation d'échanges de personnels entre collège et industrie. Rien qui ressemble là à quelque asser-

vissement du collège aux impératifs du capital industriel, bien plutôt des manières concrètes de mieux servir les élèves eux-mêmes et de répondre aux besoins des communautés.

6. La relance des objectifs de formation fondamentale comporte des exigences pour l'élaboration des programmes locaux de **perfectionnement des enseignants.**

Le renouveau préconisé étant d'abord pédagogique, il va de soi que les enseignants en seront les premiers artisans et que, de ce fait, une attention particulière devra être accordée à leur perfectionnement. En effet, dispenser les enseignements de spécialité professionnelle dans les perspectives d'une formation fondamentale, s'assurer que ces enseignements ne sont pas teintés de sexisme, dispenser les cours communs obligatoires avec le souci de respecter la cohérence des diverses familles de programmes de formation, garder un contact vivant avec les réalités du monde du travail et leurs exigences quotidiennes, participer aux révisions et aux expérimentations reliées à l'implantation progressive du nouveau régime pédagogique, voilà des tâches qui solliciteront et sollicitent déjà la plupart des enseignants et, de manière plus directe dans certains cas, les enseignants des programmes professionnels. Les collèges, à qui est confiée cette responsabilité, seront appelés à en tenir compte dans la préparation de leurs plans annuels de perfectionnement, sans doute dans des perspectives plus collectives qu'individuelles, comme il convient dans ce genre de renouveau institutionnel envisagé.

7. Une carte des programmes collégiaux de formation professionnelle servira de cadre à la **répartition des enseignements professionnels** sur l'ensemble du territoire.

Comme dans le cas du niveau secondaire, il est opportun que l'inauguration de nouveaux programmes professionnels s'inscrive dans un cadre organique de distribution régionale et nationale. Equité, accessibilité, qualité — excellence même —, rationalisation des investissements et des coûts de fonctionnement constituent les principaux critères de cette opération dans laquelle, en concertation avec ses partenaires du système collégial, le Ministère est disposé à s'engager.

Etroitement liée à la constitution de cette carte nationale, la mise sur pied de «centres spécialisés» dans certains secteurs clefs de la technologie québécoise revêt une importance particulière. Les travaux préparatoires sont en cours et font déjà l'objet de discussions avec les collèges et les autres partenaires concernés. Il est clair que ces centres spécialisés constitueront des éléments importants de l'articulation de l'ensemble de la carte des enseignements professionnels.

8. L'esprit et les objectifs de ces propositions appellent **des expérimentations à mener avec imagination et discernement.**

Le nouveau régime pédagogique précisera le processus d'implantation de ses nouvelles dispositions et fixera certains échéanciers. Mais ses visées fondamentales — l'essentiel, assurément — ne sauraient évidemment tenir dans ces seules mesures générales. Les voies qu'il entend ouvrir exigeront d'elles-mêmes que des expériences soient conduites, discutées, diffusées, pour faire en sorte que la philosophie et les objectifs de formation fondamentale mis de l'avant par *Les Collèges du Québec* imprègnent progressivement l'ensemble du projet collégial.

À la vérité, le nouveau régime pédagogique ne proposera pas de chambardements; tout au plus, du moins en ce qui concerne la structure des programmes, introduira-t-il certaines modifications mineures, dont plusieurs consacreront des pratiques déjà en cours. *Les Collèges du Québec* avait d'ailleurs opté pour cette continuité. En revanche, les orientations de fond qui inspirent ces évolutions peuvent et doivent générer, au cours des années à venir, des changements plus profonds dans les approches et les pratiques. En effet, en affirmant la primauté de la formation fondamentale, en modifiant la structure des cours communs obligatoires, en invitant à réviser le contenu et la cohérence de certains programmes, on entreprend des cheminements et on suggère des évolutions qui vont bien au-delà de ce que peut stipuler un règlement.

Ainsi — et le règlement devrait permettre d'autoriser de telles expérimentations —, conviendra-t-il, par exemple, d'explorer des moyens d'enrichir et de diversifier le contenu et la pédagogie des cours communs obligatoires, de pratiquer une polyvalence plus engageante et, à cette fin, de constituer des troncs communs pouvant même inclure des modules du général et du professionnel, d'ordonner la suite des cours selon une logique plus nette de progression du commun au particulier ou du général au spécialisé, de relier plus organiquement certains certificats entre eux et d'en faire les éléments d'un diplôme d'études collégiales. Les chantiers ne manquent pas, on le voit, et on risquerait de passer à côté de ce qu'il y a de plus novateur dans *Les Collèges du Québec*, si le nouveau régime pédagogique devait en être considéré le dernier mot ou marquer l'arrêt des expérimentations et de la créativité.

6. Des propositions concernant des mécanismes généraux de développement et d'harmonisation

Plusieurs des propositions présentées dans les chapitres précédents soulèvent, de manières diverses mais souvent convergentes, des questions qui nous renvoient à la cohérence du système, en tout cas à la nécessité d'harmoniser certaines pratiques qui ont cours dans les différents réseaux et dont il arrive que les usagers fassent les frais. Certaines de ces questions débordent même l'objet spécifique du présent document et concernent l'organisation du système d'éducation des adultes ou les règles d'admission des établissements universitaires. La plupart ont trait à des mécanismes de concertation ou d'appui pouvant aider l'ensemble des réseaux scolaires à répondre plus efficacement aux besoins des usagers et, par là, à ceux de l'ensemble de la collectivité.

1. Il est opportun d'établir **une carte nationale intégrée** des programmes de formation professionnelle et des ressources humaines et matérielles qui contribuent ou peuvent contribuer à les dispenser.

Pour chacun des réseaux secondaire et collégial, on a déjà souligné l'importance et l'opportunité d'établir une telle carte de répartition. Mais, l'expérience courante montre que, entre les différents réseaux de formation, d'importants problèmes d'harmonisation, voire de concertation et de collaboration, affectent l'équilibre des ressources disponibles et nuisent parfois à l'atteinte de niveaux plus élevés de qualité et d'efficience. Certaines ressources sont dédoublées, certains programmes se recoupent, des déséquilibres s'accusent ici et là: cela même que constatent ceux qui examinent d'un peu près la situation de certaines régions. Au Ministère même, le caractère épisodique de certaines concertations interréseaux est à la source de développements souvent parallèles et, de ce fait, moins productifs et plus coûteux.

Tout en respectant la mission propre à chaque niveau d'enseignement, il conviendrait de pousser plus avant la concertation en matière de répartition des programmes de formation professionnelle et des équipements qui y sont affectés. Si on a pu parler de l'urgence d'une concertation scolaire-municipale en matière d'équipements collectifs de loisirs et d'activités sportives, il faudrait tout autant attirer l'attention sur la concertation interréseaux en matière de répartition et d'utilisation des ressources de formation professionnelle. Et ici, il faut déborder le seul cadre de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial, pour prendre aussi en considération les ressources du réseau universitaire et de celui de l'éducation des adultes. Plus même, il conviendra d'identifier, même en dehors du système scolaire, les ressources auxquelles il pourrait être fait appel pour soutenir des activités de formation professionnelle.

Le Ministère est disposé à susciter et à soutenir ces efforts de concertation, en particulier au niveau régional. Il a lui-même entrepris

certaines études descriptives préliminaires, dont les résultats seront soumis à l'ensemble des partenaires concernés. Les avantages escomptés d'une telle opération seraient de permettre une meilleure utilisation des ressources et l'identification plus nette de pôles de qualité et d'excellence. La constitution d'une telle carte intégrée ne signifierait aucunement l'instauration d'une gestion unique, mais plutôt la mise en place d'un instrument de développement dont les éléments seraient connus de tous. Dans la réalisation de cette entreprise, les priorités identifiées dans *Bâtir le Québec II* constitueront d'important points de référence.

2. Les **processus d'élaboration et de révision des programmes de formation professionnelle** exigent aussi un niveau accru de concertation et d'harmonisation.

Les mécanismes d'élaboration, d'évaluation et de révision des programmes de formation professionnelle obéissent à des règles et à des traditions qui varient sensiblement selon les niveaux d'enseignement et épousent leurs dynamiques organisationnelles propres. Cette diversité est foncièrement saine et reflète la structure même de notre système d'éducation.

Ce qui est moins justifiable, c'est la précarité des mécanismes de concertation et d'harmonisation et les développements trop souvent parallèles ainsi engendrés. Il en résulte des chevauchements entre éléments de programmes des divers niveaux: parfois des dédoublements, parfois aussi des solutions de continuité. De tout cela, les étudiants sont ordinairement les premiers à subir les inconvénients. C'est aussi la cohérence de notre système de formation professionnelle qui en souffre. Les travaux d'organismes comme le «Comité de liaison de l'enseignement collégial et de l'enseignement secondaire» (C.L.E.C.E.S.) et le «Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial» (C.L.E.S.E.C.) ont sans doute permis de faciliter les transitions, de préciser et de simplifier les systèmes de cours préalables. Mais ils n'ont guère influencé les processus d'élaboration et de révision des programmes.

La concertation dont il est ici question ne peut toutefois pas se limiter à ces seuls processus. C'est que, à la faveur de sa pratique même, on constatera rapidement la nécessité d'une autre concertation portant, elle, sur les principes de la répartition des programmes de formation professionnelle entre les niveaux d'enseignement. Car on n'est pas encore parfaitement au clair à ce sujet. Au nom de quoi tel programme est-il offert au secondaire plutôt qu'au collégial, à l'universitaire plutôt qu'au collégial? Au nom de quoi, surtout, certains programmes singulièrement comparables sont-ils parfois offerts à deux niveaux? Des clarifications s'imposent

ici, qui devraient prendre appui sur la mission propre de chaque niveau et conduire à certaines décisions de rationalisation.

Sur l'un et l'autre aspects de la question soulevée, le Ministère lui-même a beaucoup à faire, puisqu'il joue un rôle déterminant dans l'approbation et l'implantation des programmes. Il est précisément à se donner des mécanismes de concertation interne, entre ses diverses unités administratives responsables de programmes de formation, y compris celles qui s'occupent d'éducation des adultes, grâce auxquels il compte accroître la cohérence de ses interventions. À chaque niveau d'enseignement, il invitera ses partenaires à s'associer à ce travail d'harmonisation.

3. Il est nécessaire et urgent de mettre au point un système efficace de **reconnaissance des acquis.**

Récemment rappelées avec force par la Commission Jean au sujet de la formation des adultes, cette urgence et cette nécessité sont tout aussi évidentes et impératives en ce qui a trait à la formation professionnelle des jeunes. La progression et la continuité des apprentissages, particulièrement déterminantes dans un contexte où de nombreux jeunes décident eux-mêmes de vivre en alternance des périodes de formation et des périodes de travail, la possibilité d'opérer certains changements d'orientation, la suppression de répétitions démotivantes constituent autant d'arguments en faveur de la mise au point de règles et de pratiques claires de reconnaissance des acquis.

Il s'agit là d'un dossier comportant de multiples implications organisationnelles, dont trois doivent être soulignées ici. D'abord, ce sont les règles et les pratiques d'accueil des candidats en provenance d'un autre niveau d'enseignement, d'un autre profil de formation ou d'une autre institution qui sont susceptibles d'être clarifiées et rendues plus équitables par l'établissement d'un tel système de reconnaissance des acquis. Surtout en formation professionnelle, où l'acquisition des connaissances et des habiletés est souvent plus aisément vérifiable qu'en bien des disciplines dites générales, il importe que l'on ne contraigne pas des élèves à suivre des itinéraires d'apprentissage orientés vers la poursuite d'objectifs qu'ils auraient déjà atteints. Axée sur la maîtrise des objectifs plutôt que sur les chemins d'apprentissage parcourus, un système de reconnaissance des acquis permet de mieux faire justice aux individus et d'éviter des dédoublements d'investissements peu utiles. Dans les réseaux d'éducation des adultes, certains éléments sont déjà en place, d'autres le seront sous peu. Mais on reconnaîtra sans peine que les réseaux d'enseignement dits réguliers n'ont pas moins besoin qu'on les y instaure à l'intention des jeunes.

En deuxième lieu, et par-delà cette évaluation des dossiers individuels — en fait, souvent même pour en faciliter le traitement —, un système de reconnaissance des acquis permet de rendre clairs et transparents pour tous les critères d'octroi des équivalences, entre les niveaux d'enseignement tout autant qu'entre les établissements et entre les divers profils de formation. Le discernement et le jugement de ceux qui accueillent les candidats ne pourront jamais être remplacés. Mais ils pourraient être singulièrement assistés par le recours à une grille officielle d'équivalences. Certes, une meilleure harmonisation des processus d'élaboration et de révision des programmes de formation permettra de supprimer certains dédoublements et de mieux identifier les jonctions interniveaux ou interprogrammes, mais il ne sera jamais possible de tout «trancher au couteau». D'où l'importance d'une identification claire et reconnue des éléments de programmes que tous doivent considérer comme équivalents.

Troisièmement, la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis doit pouvoir s'appuyer lui-même sur un système bien rodé d'évaluation continue et d'attribution de crédits ou d'«unités capitalisables». Dans plusieurs pays, ce dernier concept est au centre de transformations importantes des méthodes d'enseignement professionnel et de certification. Il convient qu'on en expérimente aussi chez nous les potentialités. Dans la mesure où l'on veut favoriser la continuité des apprentissages et faciliter les éventuels retours dans le système d'éducation, il faut pouvoir compter sur un dispositif efficace d'évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, selon des découpages qui, sans tomber dans une comptabilité pointilleuse ou miniaturisante, permettent de reconnaître des séquences de formation. Le Ministère est disposé, éventuellement même dans le cadre d'activités de coopération internationale, à soutenir un certain nombre d'expérimentations en cette matière.

4. Les mesures proposées pour la relance du système scolaire de formation professionnelle doivent pouvoir prendre appui sur une amélioration et une rationalisation des services d'**orientation** et d'**information scolaire et professionnelle**.

On n'a plus à démontrer l'importance de services adéquats d'orientation et d'information scolaire et professionnelle, aussi bien pour soutenir les choix des individus que pour assurer la promotion des secteurs où se font sentir les besoins et où se joue l'avenir technologique d'une société. Conseillers en orientation et informateurs se situent ainsi au point de jonction de la satisfaction des aspirations personnelles et de la réponse à des besoins collectifs, les seconds contribuant eux-mêmes à l'épanouissement des premières. Chacun a d'ailleurs ses exemples de jeunes qui se sont bien ou mal orientés et dont les choix ont marqué

tout l'avenir. Et l'expérience tend à montrer que l'intervention opportune d'un agent d'orientation ou d'information peut être le facteur déclencheur de prises de conscience déterminantes: des intérêts peuvent être découverts, des pans complets de la réalité professionnelle peuvent s'ouvrir, des choix hâtifs évités, une aide personnelle assurée, la perpétuation des stéréotypes sexuels et des déterminismes socio-économiques significativement contrée.

Particulièrement dans le contexte des compressions budgétaires actuelles, les ressources allouées à ces services dans les écoles et les collèges ne sont pas illimitées. Les politiques relatives aux services personnels et complémentaires aux élèves, en cours d'élaboration et de consultation aussi bien au niveau secondaire qu au niveau collégial, réaffirment l'importance primordiale de ces services d'aide individuelle. Cette importance doit être ici confirmée, comme une pièce essentielle d'un système de formation professionnelle, surtout si l'on entend y promouvoir avec vigueur des objectifs de formation de base et de formation fondamentale dont la compréhension exigera, chez bon nombre de jeunes, une démarche de conscientisation et d'appropriation. Les perspectives qui inspirent l'ensemble de ce document exigeront même, pour pénétrer vraiment la réalité quotidienne de l'école, une collaboration étroite entre les enseignants et les professionnels de l'orientation et de l'information autour d'une poursuite renouvelée des objectifs de l'école et du collège.

Au Ministère même, un centre d'information scolaire et professionnelle a été récemment mis sur pied et se prépare à mettre à la disposition des établissements scolaires des données d'information tenues à jour et accessibles par voies informatisées. Un bulletin de liaison a également été mis en circulation, dans le but de favoriser le dialogue et la concertation en cette matière. Dans ses travaux, ce Centre continuera de s'employer à éliminer les modèles sexistes qui peuvent inspirer les instruments d'information scolaire et professionnelle destinés aux maîtres et aux élèves, voire les appellations mêmes des métiers et des professions.

5. La diffusion des «**répertoires des profils de formation professionnelle**» servira d'appui technique à la mise en oeuvre des mesures proposées.

Au cours des dernières années, et avec la collaboration de nombreux spécialistes oeuvrant dans les réseaux d'enseignement et dans le monde du travail, le Ministère a analysé un vaste ensemble de profils de formation professionnelle. Couramment connu sous son ancienne appellation de «GIPEX» (pour «groupe interministériel de programmes et d'examens»), le Centre de développement des profils de formation professionnelle a maintenant pratiquement complété ces travaux. Leurs résultats tien-

nent en une double série de répertoires portant sur 24 champs professionnels: la première série consiste en «répertoires de profils de formation professionnelle», la seconde présente les «répertoires des éléments de connaissance» qui correspondent aux profils de formation professionnelle. Les répertoires de 6 de ces champs sont déjà publiés; les autres suivront au cours des prochains mois. D'ores et déjà, on s'emploie à organiser leur mise à jour continue et, une fois résolus les problèmes techniques que cela soulève, on se propose de les rendre accessibles par voies informatisées.

Il s'agit là de données et de catégories de base susceptibles de servir de référentiel commun, aussi bien pour l'élaboration et la révision des programmes et l'établissement d'une carte intégrée de la répartition des programmes de formation professionnelle que pour la reconnaissance des acquis et l'harmonisation de l'information scolaire et professionnelle. L'utilisation de ces répertoires fera elle-même l'objet d'activités pédagogiques d'information et de familiarisation.

6. Il y a lieu d'accroître la visibilité et l'articulation des **instances ministérielles** responsables de la formation professionnelle.

La critique a maintes fois été formulée: les structures administratives du Ministère ne donneraient guère l'exemple d'un intérêt marqué pour la formation professionnelle, non plus que d'une concertation pleinement recherchée et efficace. Cette critique comporte sa part de vérité et on serait mal venu d'essayer de la réfuter. C'est d'ailleurs avec la volonté d'améliorer la situation que le Ministère a déjà pris certaines mesures et se dispose à en prendre d'autres, dans une double perspective de relance et de concertation.

L'esprit même des propositions faites dans le présent document indique d'emblée que c'est d'abord à l'intérieur des instances vouées à l'ensemble des programmes de formation et du développement pédagogique qu'il convient de consolider et d'intensifier les actions relatives aux programmes de formation professionnelle, surtout dans le cas du secondaire pour lequel on prône ici une réelle intégration de l'éducation technologique. La réaffirmation des objectifs de l'école et du collège comme source de cohérence et d'inspiration des programmes s'accommoderait fort mal d'une centralisation ou d'un regroupement ministériel des responsabilités en matière de formation professionnelle. Il n'est donc pas question de créer quelque secteur ou direction spécifique, parallèle aux instances chargées de l'ensemble des programmes de formation et du développement pédagogique, qui serait responsable de l'activité du Ministère en ce domaine. On s'applique plutôt actuellement à mieux identifier,

à l'intérieur des unités administratives chargées d'enseignement secondaire, d'enseignement collégial et d'éducation des adultes, les instances plus spécialement mandatées pour promouvoir le développement de la formation professionnelle et à y consacrer les ressources humaines nécessaires.

Les exigences d'harmonisation interniveaux dont on a déjà abondamment traité invitent de manière tout aussi pressante à identifier clairement des lieux ministériels de concertation. C'est à cette fin que, depuis maintenant près d'un an, un «comité ministériel de la formation professionnelle», présidé par un sous-ministre adjoint, a été mis sur pied et a servi de lieu d'élaboration des présentes propositions. Ce comité est composé de représentants des unités administratives du Ministère participant à des activités reliées à la formation professionnelle. Il est chargé de faire à la direction du Ministère toutes les recommandations relatives au développement harmonieux et coordonné des activités du Ministère en matière de formation professionnelle et des relations que le Ministère entretient à ce sujet avec l'ensemble de ses partenaires des réseaux scolaires, des autres ministères et du monde du travail. Existent aussi au ministère de l'Éducation un «service de soutien à la formation professionnelle», actuellement responsable de «GIPEX», de «Relance» et du soutien technique du comité ministériel, et un «service d'information scolaire et professionnelle» (ISEP). Il ne semble pas opportun actuellement de développer ces instances internes de concertation: leur caractère léger et fonctionnel s'accorde même très bien aux perspectives préconisées et suffit à permettre l'élaboration des travaux ministériels d'harmonisation dont on a signalé la nécessité dans ce chapitre même.

Quant à la collaboration du ministère de l'Éducation avec les autres ministères et avec le milieu du travail, tout invite à la rendre plus régulière et plus systématique. Ces relations de collaboration existent depuis longtemps: qu'il suffise ici de rappeler les diverses tables interministérielles, les comités consultatifs industriels, les actions du Bureau des stages, les activités de formation en industrie et les divers mécanismes de consultation auprès des corporations et des entreprises. En dépit de leur caractère parfois sporadique, tous ces liens ont puissamment contribué à améliorer la qualité de la formation professionnelle dispensée dans le système scolaire et méritent d'être consolidés et renforcés. À cette fin, le Ministère est disposé à désigner, pour chacun des grands secteurs de l'activité économique, un répondant autorisé, mandaté comme interlocuteur du Ministère auprès des divers intervenants de chacun de ces secteurs et chargé de porter à l'attention du Ministère toute recommandation venue de ces intervenants.

Pour assurer la mise en oeuvre des propositions qui, au terme de la consultation, seront confirmées et retenues, le Ministère est disposé à désigner un chargé de mission de haut niveau, responsable de promouvoir, de concert avec les unités administratives concernées, avec l'appui du comité ministériel et du service de soutien à la formation professionnelle et selon les perspectives mises ici de l'avant, le développement rationnel de notre système scolaire de formation professionnelle. Sous l'autorité immédiate de la direction du Ministère, ce chargé de mission aurait le mandat d'assurer les concertations internes nécessaires à la réalisation des orientations et des objectifs retenus, comme aussi d'être, en matière de formation professionnelle, l'interlocuteur privilégié du Ministère auprès des partenaires des réseaux scolaires, des autres ministères et du milieu du travail. Son rôle en serait essentiellement un d'orientation, d'animation et de coordination des activités ministérielles, le développement et la gestion des programmes de formation professionnelle devant demeurer la responsabilité des instances chargées de la gestion de l'ensemble des activités des différents réseaux scolaires, ainsi que l'exigent les intentions mêmes qui ont présidé à l'intégration de la formation professionnelle initiale au système scolaire et dont on a justement voulu assumer ici toutes les implications.

Par-delà toutes les initiatives ministérielles, aussi efficaces qu'on puisse les souhaiter, c'est finalement sur le dynamisme et la créativité des milieux d'éducation que devra s'appuyer le développement de l'ensemble du système scolaire de formation professionnelle. Le sens de l'innovation et de l'expérimentation réfléchie des établissements scolaires et leur aptitude à traduire les orientations proposées en projets éducatifs concrets seront ici d'un apport irremplaçable, notamment en ce qui touche aux formules de remplacement du professionnel court et aux modules de formation professionnelle intégrée. Le Ministère entend donc assurer la promotion et la diffusion des initiatives les plus significatives et en faire profiter l'ensemble du système scolaire. Ce pourra d'ailleurs être là un élément important du travail du chargé de mission ministériel.

Conclusion: des relais à assurer

L'ensemble des propositions présentées dans ce document concerne directement le système scolaire primaire, secondaire et collégial, fréquenté par une majorité de jeunes en formation initiale. Tel était l'objet précisé au départ. Les perspectives qui les sous-tendent, on l'a souligné au passage, vont cependant bien au-delà de ces limites institutionnelles et sont de nature à inspirer la formation professionnelle dispensée à l'université et dans le système d'éducation des adultes. Les mesures qui en découlent comportent elles-mêmes d'importantes retombées pour d'autres éléments de notre système national de formation professionnelle; on les a d'ailleurs explicitement identifiées à l'occasion de certaines analyses et de l'énoncé de certaines mesures spécifiques.

En guise de conclusion au présent document, il convient d'identifier d'autres chantiers dont les relations avec le dossier de la formation professionnelle des jeunes sont manifestes et sans aucun doute déterminants. Ces dossiers indiquent des tâches que, en concertation avec d'autres partenaires, gouvernementaux et autres, le Ministère est conscient de devoir assumer ou auxquelles il est prêt à contribuer, à la manière de relais majeurs des mesures suggérées ici. La plupart de ces tâches sont d'ailleurs amorcées. Sans qu'on doive en traiter ici longuement, sous peine d'encombrer le champ de la réflexion, il importe au moins de les énumérer, afin de faire mieux voir le contexte dans lequel s'inscrivent les présentes propositions et de leur donner leur pleine stature.

Les principaux relais qu'il faut assurer sont les suivants:

1. **...la formation professionnelle à l'université.**

   Certains éléments de ce relais ont tout de même déjà été explicitement mentionnés, en particulier en ce qui a trait à la formation et au perfectionnement des enseignants, à la carte intégrée des enseignements professionnels, à l'harmonisation des programmes et à la reconnaissance des acquis. Mais il reste à traiter de la vaste question de la formation professionnelle à l'université, de ses liens avec les corporations professionnelles et les secteurs de technologie de pointe, de ses liens avec la mission propre de l'université. Ces questions font actuellement l'objet de réflexions dans les universités, au Conseil des universités, à l'Office des professions et au Conseil interprofessionnel du Québec. C'est dans ce cadre de discussion, comme dans celui de l'élaboration d'orientations générales pour l'avenir des universités, qu'il convient de trouver des réponses à ces questions.

2. **...les suites des recommandations de la Commission Jean.**

   La Commission Jean vient de déposer un volumineux rapport sur la formation des adultes. Plusieurs de ses recommandations, comme aussi les perspectives de fond qui les sous-tendent, entraînent d'im-

portantes conséquences pour le système scolaire et la formation initiale des jeunes. On peut affirmer que les propositions présentées ici n'ont rien d'incompatible avec les recommandations de la Commission; certaines s'inscrivent même explicitement dans leur prolongement. Mais les arrimages devront évidemment aller plus loin. Pour sa part, et dans le cadre des structures gouvernementales mises sur pied pour décider des suites à donner au rapport, le ministère de l'Éducation est pleinement disposé à assurer les articulations qui s'imposent.

3. **...la situation et l'avenir des jeunes.**

   Au Québec comme dans la plupart des pays industrialisés, le sort des jeunes est très préoccupant. Car les jeunes, ce ne sont pas les seuls inscrits à l'école et au collège. C'est aussi ceux qui sont en dehors du système scolaire, sans formation de base ou sans formation professionnelle suffisante, sans emploi, sans avenir vraiment ouvert. C'est une responsabilité de société d'avoir à trouver des voies d'insertion sociale et professionnelle plus nombreuses et plus efficientes. Le ministère de l'Éducation considère que sa mission éducative et celle des établissements scolaires ne s'arrêtent pas à la porte de l'école. Aussi est-il disposé à assumer pleinement sa part de responsabilité dans cet important dossier de société.

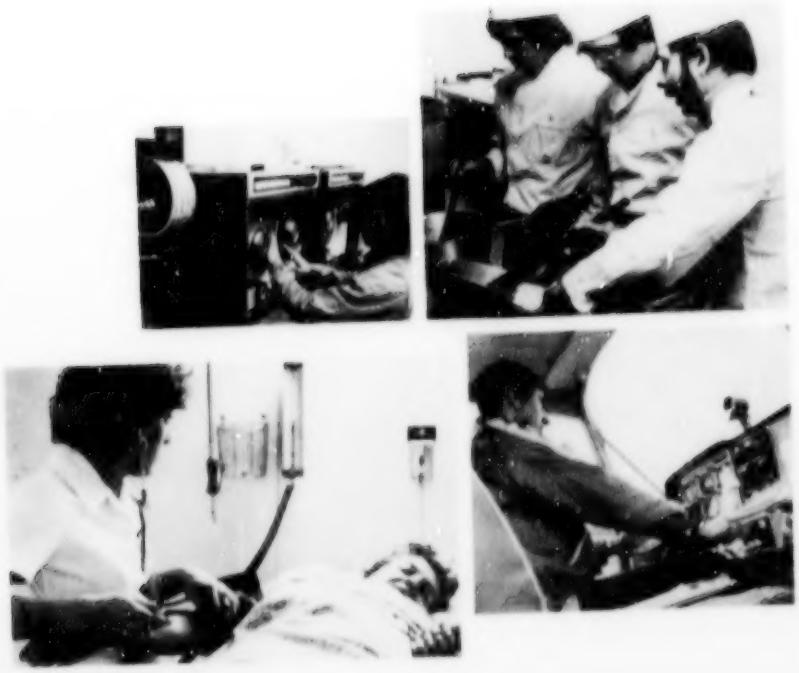
4. **...la formulation d'une politique de la main-d'oeuvre**

   Il n'y a pas de solution miracle aux problèmes de l'articulation école-emploi; même les pays qui ont entrepris d'élaborer des politiques de main-d'oeuvre ont été amenés à en éprouver les limites, les facteurs conjoncturels semblant se multiplier plus rapidement qu'on ne réussit à y faire face. Le Québec continue tout de même à avoir besoin d'une politique de main-d'oeuvre, qui, par-delà la seule prévision de l'évolution des emplois, puisse rejoindre les questions soulevées par le développement des ressources humaines, l'immigration, le développement industriel et le développement économique. Comme partenaire responsable des réseaux scolaires de formation professionnelle initiale, le ministère de l'Éducation est disposé à participer à un tel effort concerté.

5. **...le renouvellement des accords Québec-Ottawa sur la formation professionnelle des adultes.**

   Les propositions faites dans ce document sont formulées au moment où s'amorce la renégociation des accords Québec-Ottawa en matière de formation professionnelle des adultes. Cette renégociation n'est pas qu'une affaire de gros sous. Elle comporte d'énormes implications pour les priorités québécoises de formation professionnelle, voire pour la lecture même de nos besoins spécifiques en cette matière et pour les

options sociales et économiques qui inspirent les politiques québécoises de formation et de perfectionnement de la main-d'oeuvre. Avec ses partenaires gouvernementaux, le ministère de l'Éducation est activement engagé dans l'élaboration de ce dossier. Comme les agents des réseaux scolaires eux-mêmes, il y voit, en même temps que des enjeux de développement technologique et économique, des enjeux proprement culturels et éducatifs qui, pour le Québec, mettent en cause la maîtrise même de son destin national.



8283-073

58-1003